



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA
Scienze Pedagogiche, dell'Educatione e della Formazione
CICLO XXXI

LA MIA MAESTRA È DA 10 E LODE!
UNA RICERCA AZIONE SULLA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI
CON IL CONTRIBUTO DEGLI STUDENTI

Coordinatore: Ch.mo Prof. Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Ettore Felisatti

Dottoranda: Cristina Minelle

Indice

Abstract.....	3
Introduzione	5
Capitolo 1. La valutazione dei docenti: uno sguardo alla dimensione internazionale.....	7
1.1 Il contesto istituzionale sovranazionale.....	8
1.2 L’apporto dell’OECD.....	9
1.2.1 Synergies for better learning	10
1.2.2 L’indagine TALIS 2013	15
1.3 L’apporto dell’Unione europea.....	26
1.3.1 La rete Eurydice	34
Capitolo 2. La valutazione dei docenti: il <i>framework</i> teorico.....	37
2.1 Metodologia per la ricognizione bibliografica	37
2.2 Alcuni elementi chiave dei processi di valutazione dei docenti.....	39
2.2.1 Definizione di un idoneo sistema di valutazione	40
2.2.2 Definizione degli scopi della valutazione e sua efficacia per una crescente qualità dell’insegnamento	44
2.2.3 Coinvolgimento attivo degli stakeholder	51
2.2.4 Utilizzo di vari strumenti per una valutazione attendibile	58
2.2.5 Bilanciamento tra livello nazionale e contesto locale	63
2.2.6 Preparazione di specifiche figure professionali per la valutazione	65
2.3 La “posta in gioco” della valutazione	66
Capitolo 3. La valutazione dei docenti: profili e standard di professionalità.....	68
3.1 I rischi e le difficoltà	70
3.2 La varietà dei modelli proposti	72
3.3 Analisi di alcuni fra i modelli più accreditati	79
3.3.1 Il modello di Danielson	79
3.3.2 Il modello di Marshall	81
3.3.3 Il modello InTASC.....	82
3.3.4 Il modello di Perrenoud.....	84
3.3.5 Il modello di Stronge.....	86
3.3.6 Alcuni modelli nazionali: Québec, Francia, Svizzera (Canton Ticino), Regno Unito.....	89
Capitolo 4. La valutazione dei docenti nel contesto italiano	96
4.1 La valutazione di sistema	98
4.2 Valutazione e autovalutazione di istituto	109
4.3 La valutazione dei docenti.....	124
4.4 La legge 107/2015 e la valorizzazione dei docenti	133
Capitolo 5. La ricerca	142
5.1 Il <i>framework</i> teorico della ricerca	142
5.2 La metodologia di indagine.....	152

5.3	I partecipanti.....	154
5.4	Il modello di riferimento	155
5.5	Il percorso di ricerca e l'analisi degli esiti conseguiti	156
5.5.1	Costituzione del gruppo di ricerca	156
5.5.2	Somministrazione del questionario di indagine preliminare.....	157
5.5.3	Rilevazione delle opinioni dei membri dei comitati di valutazione.....	170
5.5.4	Focus group di approfondimento con alunni, genitori e docenti	178
5.5.5	Ridefinizione del percorso di ricerca	189
5.5.6	Integrazione del modello.....	216
5.5.7	Predisposizione dei questionari.....	227
5.5.8	Implementazione nei singoli istituti.....	230
5.5.9	Rafforzamento della rete e attività di formazione.....	237
	Conclusioni	239
	Riferimenti bibliografici.....	250

Abstract

L'introduzione della valutazione dei docenti nella scuola italiana, ad opera della L. 107/2015, ha obbligato insegnanti e dirigenti a confrontarsi con processi inediti, potenzialmente forieri di miglioramento e riflessione sulle proprie pratiche ma vissuti invece spesso come problematici. Ha dato inoltre all'utenza – genitori e studenti – la possibilità di partecipare attivamente ai processi valutativi, invitando una rappresentanza di ciascuna componente ad entrare nel comitato di valutazione del proprio istituto. Si è trattato di un'innovazione notevole, nella quale le difficoltà emerse fin dall'approvazione della legge – opposizione di molti docenti, insicurezza nella gestione da parte dei dirigenti, scarsità di competenze specifiche, mancanza di linee guida – sono state solo parzialmente risolte negli anni successivi. La ricerca azione qui presentata, condotta in sei istituti della provincia di Padova, ha voluto contribuire alla definizione di un modello per la valutazione dei docenti che sostenesse le scuole nell'applicazione della legge, arricchendola con un percorso di sviluppo professionale e con la partecipazione effettiva di tutte le componenti coinvolte. La ricerca ha richiesto la collaborazione attiva dei dirigenti scolastici degli istituti partecipanti, chiamati a definire con il gruppo di ricerca finalità, tempi e metodi di indagine al fine di costruire insieme degli strumenti utili e il più possibile completi ma anche sufficientemente snelli nella forma e sostenibili dal punto di vista dell'impegno richiesto per la loro implementazione e diffusione. Alla somministrazione iniziale di questionari volti a stimolare la riflessione su alcuni aspetti relativi alla valutazione, destinati a docenti e comitati di valutazione, è seguito lo svolgimento di una serie di focus group con insegnanti, genitori e studenti, per raccogliere opinioni e aspettative su quello che può essere considerato un "buon insegnante". L'analisi dei focus group, condivisa con i dirigenti e con i docenti, ha evidenziato come l'apporto degli alunni e degli studenti fosse particolarmente interessante ai fini della valutazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti, in quanto il loro punto di vista è quello dei destinatari principali del servizio scolastico e degli attori implicati in prima persona nei processi di apprendimento. Questo interesse, accompagnato dalla scarsa partecipazione dei genitori, ha fatto sì che il gruppo di ricerca e i dirigenti decidessero di proseguire il lavoro focalizzandosi principalmente sulla "voce" degli studenti: a partire dall'analisi dei focus group, sono state quindi individuate le aree che risultavano più rilevanti per gli studenti tra quelle indicate dalla letteratura internazionale come caratterizzanti il profilo del docente. Un confronto tra il modello elaborato dall'Indire – utilizzato in Italia dal 2015 per il bilancio di competenze dei docenti neoassunti e derivato da Perrenoud (2002 [1999]) – e le aree indicate dagli studenti, ha portato ad integrare il modello con gli indicatori mancanti, principalmente riferiti all'ambito relazionale, al rispetto, alla valutazione e all'equità. Sempre a partire dai medesimi dati, sono stati predisposti dei questionari – per la scuola primaria e secondaria – per rilevare il punto di vista degli studenti sui propri insegnanti. Tre istituti hanno già utilizzato il questionario per valutare i docenti in servizio, un quarto lo farà nel corso dell'a.s. 2018/19. La ricerca ha portato ad evidenziare non solo come il punto di vista degli studenti sia essenziale per avere un feedback di ciò che accade in classe – dato già ampiamente confermato dalla ricerca – ma soprattutto quanto questo punto di vista sia accurato, quanto esso possa essere efficace nello spingere a un "decentramento" del docente e quanto esso sia rilevante anche per il dirigente scolastico e per l'insegnante stesso nel momento in cui confluisce in una valutazione più ampia, finalizzata allo sviluppo professionale.

Abstract

The introduction of teacher evaluation in the Italian school (Law 107/2015) has obliged teachers and headmasters to cope with new processes, which could bring improvement and reflection on school practices but which are often seen as problematic. Moreover, it has given to parents and students the chance to take part actively in the evaluation processes, by inviting their representatives to enter the evaluation committee of the institute. It has been a remarkable innovation, in which the difficulties that have appeared since the approval of the Law – teachers’ opposition, uncertainty about evaluation management, lack of specific competences and of guidelines – have been only partially solved in the following years. The action research that we present, carried out in six schools in the province of Padua, was aimed at contributing to the definition of a teacher evaluation model which could support schools in the application of the Law, while enriching it with a professional development path and with the actual participation of all the people involved. The research has demanded the active collaboration of the schools’ headmasters: they have been invited to define aims, times and methods with the research group, in order to build together some tools which could be useful and as complete as possible but, at the same time, quite simple in their form and sustainable as regards the effort for their implementation and diffusion. At first, teachers and school evaluation committees were given specific questionnaires aimed at stimulating the reflection on some aspects of evaluation; then, we carried out some focus groups with teachers, parents and students to gather opinions and expectations about “the good teacher”. The analysis of the focus groups, shared with the headmasters and the teachers, highlighted that the contribution of pupils and students was particularly interesting for the purposes of teacher evaluation and professional development, as pupils and students are the real targets of the school service and the actors directly involved in the learning processes. This interest, along with the scant participation of parents, made the research group and the headmasters decide to carry on the work focussing mainly on the “voice” of the students: starting from the analysis of the focus groups, we have identified the areas which turned out to be the most relevant for the students among those suggested in international literature as characterizing the teacher profile. A comparison between the model elaborated by Indire – used in Italy since 2015 for the competence assessment of the newly hired teachers and derived from Perrenoud (2002 [1999]) – and the areas identified from the students’ opinions and tales, has led to complete the model with some missing indicators, mainly referred to relationships, respect, evaluation and fairness. Starting from the same data, we have then prepared some questionnaires – for primary and secondary school – to get the point of view of the students about their teachers. Three schools have already used the questionnaire to assess the teachers, another is going to use it during the school year 2018/19. Not only has the research brought to highlight that the point of view of the students is essential to have a feedback about what happens in the classroom – which had already been confirmed by many research papers – but it has also shown that this point of view is accurate, that it is really effective in spurring the teachers to observe themselves from a different perspective, and that it can be significant also for the headmaster and for the teachers when it contributes to a more comprehensive evaluation, aimed at professional development.

Introduzione

“Valutazione” è proprio una brutta parola, che non piace a nessuno. Non c’è bisogno di cercarla sul dizionario per comprenderne il significato, perché tutti noi abbiamo speso molto tempo della nostra vita a valutare ed essere valutati: siamo stati valutati a scuola (e in genere non c’è piaciuto), siamo stati valutati sul lavoro (e anche qui siamo stati di rado contenti), siamo in qualche modo valutati in famiglia, con gli amici, nel tempo libero, e quando possiamo ci vendichiamo valutando *noi* le circostanze, i risultati, le prove, l’impegno altrui, e così via.
(Claudio Bezzi, *Cos’è la valutazione*, Milano: Franco Angeli, 2007, p. 13)

Claudio Bezzi ha proprio ragione: la valutazione difficilmente piace. Siamo generalmente guardinghi quando sappiamo di essere valutati, non solo quando la situazione è ufficiale, anche quando siamo osservati in contesti di vita normale ma “sentiamo” di essere al tempo stesso anche soppesati, misurati, o, per dirla più semplicemente, “giudicati”.

È esattamente l’idea di giudizio che non ci piace, di qualcuno che ci rapporta a dei parametri – condivisi o personali – ai quali possiamo, o meno, corrispondere.

Nel mondo della scuola, per lo meno in Italia, la valutazione è stata a lungo appannaggio degli insegnanti – e, per un periodo, ormai lontano, dei direttori didattici e dei presidi. “Sono gli insegnanti che devono valutare, non gli alunni” è una frase che è risuonata all’interno di tantissime scuole quando, a seguito dell’approvazione della L. 107/2015, si è iniziato a parlare di valutazione dei docenti e della presenza degli studenti nei comitati di valutazione; la resistenza era ancora più feroce quando si accennava alla presenza, nei medesimi comitati, anche di una rappresentanza dei genitori. Benché, come vedremo, non si trattasse nemmeno di una vera e propria “valutazione”, quanto di una modalità di valorizzazione (quindi solo in positivo), la protesta dei docenti è stata forte, piuttosto compatta e decisamente duratura, in quanto finché non sono arrivate – e non dappertutto, purtroppo, è accaduto – rassicurazioni concrete, la tensione è rimasta alta. Con “rassicurazioni concrete”, intendiamo la relativa tranquillità data dalla percezione che il Comitato lavorava davvero per far emergere quanto di buono c’era nell’istituto, che il dirigente non avrebbe premiato i suoi amici, che la valorizzazione non era un capriccio estemporaneo del ministero ma parte di un disegno complessivo ben più ampio che coinvolge l’intera comunità scolastica ed è finalizzato al miglioramento del servizio offerto, nonché dell’efficacia del processo di insegnamento/apprendimento. Non è stato semplice, nemmeno nelle scuole in cui il clima era più disteso e la disponibilità a mettersi in discussione più diffusa tra il personale.

I dirigenti che hanno accettato l'invito a partecipare alla sperimentazione hanno inteso lavorare insieme su questo tema in un momento in cui la nuova procedura era ancora un "oggetto sconosciuto", da maneggiare con grande cautela e che poteva rivelarsi un pericoloso vaso di Pandora. Il gruppo di lavoro è servito perciò inizialmente sia a confrontarsi in ambiente "protetto" (tra dirigenti – tutti quindi con lo stesso problema spinoso – e tra dirigenti e gruppo di ricerca), sia ad avviare una riflessione seria e sostenuta da basi scientifiche, per arrivare alla condivisione con gli insegnanti in una condizione di maggiore serenità.

L'interesse più specifico per il punto di vista di alunni e studenti è emerso in un secondo momento, dopo aver avuto conferma – grazie ai focus group svolti – del ruolo importantissimo che esso avrebbe potuto avere in un complessivo processo valutativo dei docenti. Sia i bambini che i ragazzi più grandi si sono rivelati delle fonti di informazioni generalmente molto attendibili e precise e, soprattutto, sono apparsi essere molto lontani da quei "giustizieri" che molti insegnanti pensavano potessero essere, dando per scontato che gli studenti associassero di default "voti alti" e "opinioni positive". Non è stato assolutamente così: alunni e studenti hanno dato prova di saper cogliere elementi importanti ma anche di saperli separare, di poter riconoscere i limiti dei loro insegnanti così come i loro.

Questa consapevolezza ci ha incoraggiati a coinvolgerli in prima persona nella valutazione, cogliendo al volo la possibilità di avere un punto di vista – il loro – che da solo dà contezza di molti aspetti del lavoro dell'insegnante non altrimenti indagabili. Non solo: avere a disposizione vari punti di vista e varie modalità valutative consente di costruire un'immagine della professionalità docente più completa e articolata, per far sì che la *procedura* valutativa attivata dalla L. 107/2015 (limitata, nel modo di pensare di molti, all'erogazione del bonus premiale) diventasse un vero e proprio *processo* valutativo, foriero di cambiamento e, auspicabilmente, capace di acquisire un poco alla volta vita propria. L'intento è stato quello di lavorare affinché, nella costruzione di un sistema valutativo d'istituto coerente e volto al miglioramento (collegato, quindi, agli altri documenti fondamentali della scuola, quali il PTOF, il RAV e il PdM), il bonus potesse essere considerato ciò che normativamente è sempre stato, ossia una "retribuzione accessoria", non lo scopo della valutazione, il quale dovrebbe invece essere fornire dati e informazioni per avviare una riflessione sulla propria professionalità ed intervenire con una formazione mirata laddove emergano lacune.

Il lavoro qui descritto non è che l'avvio di un percorso; ma, come ci insegna la saggezza cinese, ogni viaggio inizia con un passo.

Capitolo 1. La valutazione dei docenti: uno sguardo alla dimensione internazionale

Il panorama scolastico internazionale ha visto affermarsi negli ultimi anni una crescente attenzione nei confronti della valutazione (tra gli altri: OECD, 2013a, 2013b, 2015; Norlund, Marzano, De Angelis, 2016; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014), che si è spesso tradotta non solo nell'espressione di posizioni favorevoli in linea di principio ma anche in implementazioni di pratiche valutative all'interno degli istituti scolastici e nell'istituzione di organismi che, a livello statale o regionale, si occupano in maniera stabile e coordinata di valutazione. Sia la ricerca di matrice più educativa, sia quella più attenta alla qualità e all'efficienza del servizio hanno infatti via via contribuito ad aggiungere conferme rispetto alla validità, nonché alla necessità, di sistemi e procedure valutativi nell'istruzione.

Una delle funzioni principali della valutazione è quella di contribuire alle pratiche di *accountability* (Castoldi, 2005; Paletta, 2006, 2007), fornendo dati e informazioni per avviare processi di trasparenza e miglioramento. Come spiega Barzanò (2008)

Con *accountability* si intende [...] un 'render conto' che va oltre gli aspetti finanziari, per toccare in modo più sostanziale l'efficienza e l'efficacia dell'azione educativa, che può essere giudicata da diversi punti di vista. Infatti, questo 'rendere conto' è fortemente influenzato sia dal modo in cui i fini ed i risultati attesi sono definiti, che dai valori sociali e culturali e dalle concezioni politiche a cui la loro definizione si ispira. Quello dell'*accountability* è quindi un fenomeno complesso, in cui convergono procedure formali e pratiche informali che portano la scuola a 'rispondere' a diversi interlocutori, che spesso hanno anche interessi fra loro in contrasto (p. 108).

L'*accountability* nella scuola (come in altri ambiti delle amministrazioni pubbliche, anche con la spinta del New Public Management – Serpieri, 2012; Napolitano, 2018) non è certo un fenomeno recente: negli anni '70, ad una forma di *accountability* implicita, fondata su procedure amministrative di tipo lineare e su richiami all'etica professionale, segue un modello più esplicito, che mostra all'esterno la scuola, ciò che avviene al suo interno e i suoi esiti (Barzanò, 2008). Questo passaggio è il risultato di varie spinte, quali il crescente interesse delle famiglie per la vita scolastica dei figli – e una corrispondente apertura degli insegnanti verso le famiglie –, una nuova idea di "pubblico", in cui al cittadino vengono attribuiti diritti e doveri che lo pongono in una posizione che va oltre l'essere un fruitore di servizi; una crescente attenzione per la spesa pubblica e per l'efficienza dei servizi; l'interesse per l'elaborazione e l'implementazione di standard educativi affidabili (Barzanò, 2008). Rimanendo all'interno dei cambiamenti che hanno coinvolto i sistemi

educativi, un'altra causa – e non certo secondaria – è rappresentata dalla crescente autonomia concessa in vari paesi agli istituti scolastici (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Le scuole non sono più meri terminali esecutivi del ministero (o di altro organo centrale) e, sebbene in modi e in misura diversi da paese a paese, possono pertanto attuare forme di autonomia didattica e organizzativa. “Autonomia, però, chiama valutazione” (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 9), in quanto la discrezionalità lasciata agli istituti deve comunque collocarsi all'interno di norme generali e quadri di riferimento nazionali – a garanzia del servizio offerto sull'intero territorio – che, in qualche maniera, devono essere verificati e valutati.

Per quanto riguarda, più nello specifico, la valutazione dei docenti, questa si ritaglia un ampio spazio all'interno di questi processi: l'idea che la qualità del servizio, concretizzata nel successo scolastico degli studenti, passi principalmente attraverso la qualità dell'insegnamento è stata sostenuta da esperti, *policy makers*, studiosi, associazioni sindacali e insegnanti (Barzanò, Grimaldi, 2013, p. 767; Muskin, 2015); anche questo aspetto è strettamente correlato all'*accountability* – in tempi di crisi soprattutto economica, dal momento che la spesa per gli insegnanti risulta essere la voce di spesa più rilevante nell'ambito del settore istruzione (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015): occorre quindi che le istituzioni scolastiche dimostrino sia che il servizio offerto dà risultati significativi sul piano dei livelli raggiunti dagli studenti, sia che viene fatto buon uso delle risorse pubbliche o che sono state quantomeno avviate delle misure per renderlo possibile.

I meccanismi messi in atto per la valutazione non si limitano pertanto a prendere in considerazione aspetti come la regolarità dell'impiego delle risorse e delle procedure (sia amministrative che didattiche) ma spostano il focus verso i risultati dei processi di insegnamento e portano alla definizione di standard di qualità – più o meno dettagliati – per il lavoro dei docenti e per gli istituti scolastici (Paletta, 2011).

Processi analoghi sono in atto nei vari Paesi per quanto riguarda tutti gli aspetti della valutazione in ambito scolastico – degli apprendimenti, dei docenti, della leadership, di sistema; sulla base delle politiche scolastiche portate avanti, così come delle differenti tradizioni culturali, ciascuno stato organizza poi sistemi valutativi coerenti.

1.1 Il contesto istituzionale sovranazionale

Molte tematiche relative all'istruzione sono, da anni, oggetto di attenzione da parte di organismi internazionali e sovranazionali. Questo consente di confrontare politiche e tendenze, di elaborare

strategie comuni, di proporre indagini nei Paesi membri al fine di comparare i risultati di apprendimento e l'efficacia dei sistemi scolastici. Per quanto riguarda l'Italia, lo sguardo va all'OECD (OCSE) e all'Unione Europea, quali riferimenti e contesti imprescindibili. La missione dell'OECD, che comprende 36 stati, è "to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world" (cfr <http://www.oecd.org/about/>); in ambito educativo, "The OECD's work on education helps individuals and nations to identify and develop the knowledge and skills that drive better jobs and better lives, generate prosperity and promote social inclusion" (<http://www.oecd.org/education/>).

Quanto all'Unione Europea, come noto l'istruzione è un argomento non incluso negli ambiti in cui l'Unione può deliberare (ciascuno Stato è sovrano); restano comunque sempre rilevanti le Raccomandazioni su tematiche di interesse comune, così come la definizione di politiche comuni (basti pensare alla Strategia di Lisbona o ad Europa2020) che hanno ricadute importanti sulle decisioni dei singoli Paesi membri. Vediamo quindi, nei paragrafi che seguono, alcune indicazioni relative alla valutazione tratte da indagini, documenti e ricerche di OECD e Unione Europea.

1.2 L'apporto dell'OECD

All'interno della vasta produzione di ricerca e documentazione dell'OECD, le politiche scolastiche occupano da sempre un posto centrale, per la collocazione strategica delle stesse nell'ambito di un più vasto sguardo sullo sviluppo dei Paesi membri. Il ruolo cardine dei docenti è stato più volte sottolineato; in particolare, in *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2005), l'attenzione è stata rivolta ad alcuni aspetti che negli anni successivi (più vicini al periodo di più stretto interesse per la presente ricerca) verranno ulteriormente indagati e approfonditi, come lo sviluppo professionale dei docenti, l'importanza di un attento reclutamento iniziale, la necessità di trovare modi per trattenere nel sistema gli insegnanti efficaci rendendo la carriera docente più attrattiva. Alcuni elementi particolarmente significativi di questa ricerca verranno ora ripresi, all'interno dell'analisi più puntuale che si intende fare di due documenti OECD più recenti, *Synergies for Better Learning* (2013), specificamente dedicato alla valutazione, e il rapporto TALIS 2013 (2014) che, pur non essendo focalizzato sulla valutazione, le dedica tuttavia uno spazio rilevante¹.

¹ Un terzo documento molto interessante è *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching* (2013); non verrà analizzato in modo puntuale in questa sede in quanto riprende molti dati e considerazioni proposti in *Synergies for better learning* (comunque più ampio ed esaustivo, dal momento che prende in esame e collega tutti gli ambiti della valutazione scolastica) e nel rapporto TALIS 2013.

1.2.1 Synergies for better learning

Uno dei documenti più completi in materia di valutazione è *Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment*, report di una ricerca che ha coinvolto 25 paesi dell'area OECD (compresa l'Italia)², pubblicato nel 2013 (OECD, 2013a). La prima parte del report, "Overview", introduce brevemente i temi che attraverseranno tutte le oltre 600 pagine del documento e che costituiscono le macrotendenze a livello internazionale in materia di "evaluation and assessment"³ (maggior uso e diversificazione dei sistemi di valutazione, maggiore importanza adottata agli indicatori, utilizzo diversificato dei risultati, maggior affidamento su standard di qualità dell'istruzione⁴), dopodiché illustra le principali sfide e i temi comuni delle politiche scolastiche emersi dalla ricerca nei Paesi coinvolti. Vediamo per primi i temi comuni (che sono molto generali), in quanto le sfide vengono già dall'Overview precisate per ogni singolo ambito e ciò ci consente di prendere in considerazione quelle legate in particolare alla valutazione dei docenti. I dieci temi comuni elencati (OECD, 2013a, pp. 17-28), vengono qui riportati in modo sostanzialmente fedele al report:

- *Fostering synergies within the evaluation and assessment framework*: una piena realizzazione del potenziale dei processi valutativi (nel documento si parla infatti di "evaluation and assessment") si potrà avere solo nel momento in cui il quadro sarà integrato e percepito come un insieme coerente. Pertanto, è necessario un approccio olistico per realizzare sinergie tra le componenti e raggiungere un'articolazione efficace tra di esse, sia in orizzontale che in verticale (i.e. tra la valutazione di istituto e quella dei docenti, tra la valutazione esterna e quella interna, tra la formazione iniziale e lo sviluppo professionale), evitare eventuali duplicazioni delle procedure così come l'incoerenza degli obiettivi. Inoltre, benché la costruzione di reti sia

² Australia, Austria, Belgio (Comunità Fiamminga), Belgio (Comunità Francofona), Canada (province atlantiche), Cile, Repubblica Ceca, Danimarca, Italia, Lussemburgo, Messico, Paesi Bassi, Finlandia, Francia, Ungheria, Islanda, Irlanda, Corea, Nuova Zelanda, Norvegia, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Slovenia, Svezia e Regno Unito (Irlanda del Nord).

³ Anche se parleremo in generale di "valutazione", teniamo presente che il report dell'OCSE parla sempre di "evaluation and assessment". Nel capitolo 3, troviamo la definizione dei due termini (e, in aggiunta, di "appraisal") così come intesi nel report: "The frame work differentiates between the terms *assessment*, *appraisal* and *evaluation*:"

- The term *assessment* is used to refer to judgements on individual student progress and achievement of learning goals. It covers classroom-based assessments as well as large-scale, external assessments and examinations.
- The term *appraisal* is used to refer to judgements on the performance of school-level professionals, e.g. teachers, school leaders.
- The term *evaluation* is used to refer to judgements on the effectiveness of schools, school systems, policies and programmes." (OECD, 2013a, p. 59).

⁴ Sono state qui riportate le tendenze così come tradotte e sintetizzate nel Summary in italiano del report. https://www.oecd.org/edu/school/Synergies_for_Better_Learning_summary_Italian.pdf

altamente raccomandata, devono essere chiare le responsabilità di ciascuno degli attori coinvolti.

- *Aligning student learning goals with evaluation and assessment*: le procedure valutative devono essere allineate con le finalità e con gli obiettivi educativi e di apprendimento: ad esempio, se questi ultimi sono fondati sulle competenze, dovrebbe esserci una maggiore attenzione per la valutazione formativa, le pratiche riflessive, e così via. Occorre pertanto che chi opera nella scuola conosca e comprenda questi obiettivi, così come occorre valutare l'impatto dei processi valutativi sulla qualità dell'insegnamento/apprendimento.
- *Focussing on the improvement of classroom practices and building on teacher professionalism*: affinché la valutazione supporti l'apprendimento, i processi attivati devono essere volti a migliorare ciò che avviene nelle classi; tutti coloro che sono coinvolti in questi processi dovrebbero quindi avere un'idea ampia di valutazione e comprendere la necessità di far convergere risultati ottenuti da varie attività valutative (ad ogni livello di pratica e decisionale). La centralità della qualità delle pratiche di classe richiede che si creino connessioni efficaci con altri ambiti, quali la valorizzazione dello sviluppo professionale continuo del docente, il coinvolgimento attivo dei docenti, la promozione della leadership educativa dei capi d'istituto.
- *Effectively conceiving the accountability uses of evaluation and assessment results*: i processi valutativi possono anche servire a fini di *accountability*, agganciati alla progressione di carriera o retributiva, a sanzioni o ricompense, o come informazione per le famiglie. Gli utilizzi *high-stakes* della valutazione possono portare a distorsioni nei processi educativi, il più noto dei quali è senz'altro la pratica del *teaching to the test*, che si aggiunge a rischi come una pratica limitata alla pedissequa adesione alle regole o un ridimensionamento dei processi di sviluppo, in quanto i docenti sarebbero scoraggiati dal manifestare le proprie difficoltà. Al fine di minimizzare gli effetti negativi, è pertanto prioritario progettare accuratamente le modalità e gli usi della valutazione, utilizzando una pluralità di processi con funzioni differenti, e strutturare ricompense non esclusivamente di tipo economico.
- *Placing the student at the centre*: Questo può avvenire solo se lo studente è realmente coinvolto nei processi di apprendimento, quindi nella gestione delle ore di lezione, nella valutazione, nella regolazione del proprio percorso, anche in una prospettiva di avvio ad un apprendimento *lifelong*; ciò significa anche andare oltre alla verifica delle conoscenze disciplinari, includendo aspetti quali il pensiero critico, le competenze sociali, l'impegno nell'apprendimento e per un benessere complessivo.

- *Going beyond measurement in educational evaluation*: negli ultimi anni, i test standardizzati si sono ampiamente diffusi e i dati a disposizione sono sempre più numerosi e attendibili. Se questo ha avuto il merito di mettere al centro dell'attenzione i risultati di apprendimento e consentirne la comparabilità, è innegabile che si tratta di dati spesso non sufficienti a cogliere l'ampiezza e la complessità degli obiettivi di apprendimento. Integrare dati di tipo qualitativo a partire da informazioni di natura diversa (pensiamo ai "questionari scuola" delle prove standardizzate, che consentono di tenere in qualche modo in considerazione il contesto), uniti ad altre tipologie di elementi a disposizione, può fornire evidenze su una gamma più ampia di obiettivi, mettendo anche in luce altri fattori associati all'apprendimento.
- *Building capacity for evaluation and assessment*: Senza adeguate competenze valutative, l'azione diventa non solo inutile e potenzialmente foriera di errori, ma anche priva di credibilità, in un momento in cui urge invece curare con attenzione e sistematicità la creazione di *framework* valutativi riconosciuti. A questo scopo, è opportuno rafforzare la leadership educativa dei capi d'istituto, in particolare nei paesi in cui il loro ruolo consiste principalmente in mansioni di tipo amministrativo, nonché promuovere iniziative per offrire strumenti e linee guida per i processi valutativi.
- *Designing evaluation and assessment procedures which are fit for purpose*: Tutti i processi valutativi devono essere progettati in modo da essere realmente funzionali allo scopo che si propongono e devono essere accompagnati da opportunità di *capacity building* a tutti i livelli. Occorre una particolare attenzione, ad esempio, quando si tratta di prove standardizzate (delle quali spesso non si colgono le finalità) o di valutazione esterna (per il miglioramento o per le scuole *underperforming*). Allo stesso modo, i sistemi di valutazione devono tenere in considerazione la presenza di bisogni specifici dei singoli o di piccoli gruppi (che si tratti di docenti o di studenti), dei contesti locali, dei vari attori coinvolti.
- *Balancing national consistency with meeting local needs*: Come per tutti gli aspetti coinvolti nelle politiche e nelle pratiche scolastiche, anche per la valutazione è necessario un certo grado di uniformità sul piano nazionale, a garanzia del rispetto di tempi, livelli essenziali, possibilità di passaggio da una scuola ad un'altra. Nei paesi a struttura federale o in cui la scuola dipende da istituzioni locali (municipalità, ecc.) è sempre presente una quota più o meno consistente di autonomia concessa ai decisori locali; tuttavia, anche in paesi più centralizzati si è assistito ad una progressiva concessione di autonomia alle istituzioni scolastiche e, per quanto riguarda la valutazione, appare evidente che gli attori locali sono nella posizione migliore per adattare le

politiche – anche quelle valutative – ai bisogni del contesto specifico. Un sistema complessivo deve quindi trovare un equilibrio tra “national consistency and local diversity” (p. 27). Una via comunemente adottata è quella di definire dei principi generali per l’espletamento delle procedure concedendo una certa flessibilità all’interno dei parametri definiti al fine di andare incontro ai bisogni locali. In questo caso, i principi stabiliti dovrebbero essere accompagnati da obiettivi chiari e da una gamma di strumenti e linee guida per una corretta implementazione.

- *Implementing evaluation and assessment policy successfully*: Affinché i processi valutativi siano implementati con successo, dovrebbero essere fondati su indagini accurate, sostenute da evidenze fornite dalla ricerca e dalle best practices, in coerenza con le altre politiche educative. Altri fattori di capitale importanza sono il “consensus building” tra i vari *stakeholder* e il coinvolgimento di docenti e capi d’istituto nella progettazione, gestione e analisi delle politiche valutative. Perché ci sia consenso, è necessario che chi è coinvolto sia messo in condizione di capire la *ratio* del cambiamento proposto e il ruolo di ciascuno nel disegno generale. L’uso di progetti pilota e sperimentazioni, la creazione di occasioni in cui docenti e capi d’istituto possano esporre le loro opinioni, la comunicazione dei risultati a tutti gli *stakeholder*, lo sviluppo di expertise a tutti i livelli, la riduzione della burocrazia collegata ai processi valutativi e la presenza di risorse sufficienti sono altrettanti modi per costruire e consolidare il consenso.

I temi evidenziati dall’OECD si ritrovano – lo vedremo – nel dibattito italiano e nelle scelte fatte in termini di organizzazione del Sistema Nazionale di Valutazione, nonché nelle scelte successive relative alla valutazione dei docenti. Venendo più in particolare proprio a questo aspetto, le “sfide principali” rispetto ad esso secondo il report OECD sono:

- sviluppare un’idea condivisa dell’insegnamento di qualità;
- bilanciare le funzioni di *accountability* e di sviluppo;
- considerare i risultati degli studenti;
- sviluppare competenze adeguate per la valutazione dei docenti;
- usare i risultati della valutazione dei docenti per definire incentivi per i docenti.

Sono sfide impegnative. Come si avrà modo di discutere ampiamente più avanti, ciascuna di esse incontra varie difficoltà, non ultima la definizione condivisa di concetti in sé passibili di molteplici interpretazioni (pensiamo a “insegnamento di qualità”) se si desidera tradurli in politiche attive. Proprio al fine di rendere possibili queste sfide, il documento OECD propone anche alcune

direzioni che i vari Paesi possono intraprendere – e che, in molti casi, almeno in parte, hanno già intrapreso:

- Risolvere le tensioni tra le funzioni di sviluppo e di rendicontazione della valutazione dei docenti;
- Consolidare una regolare valutazione per lo sviluppo a livello di scuola;
- Stabilire una valutazione periodica per la progressione di carriera che coinvolga valutatori esterni;
- Stabilire standard di insegnamento per guidare la valutazione dei docenti e lo sviluppo professionale;
- Preparare i docenti per i processi di valutazione e rafforzare le competenze dei capi d'istituto nella valutazione dei docenti;
- Assicurare che la valutazione dei docenti alimenti lo sviluppo professionale e della scuola;
- Stabilire dei legami tra la valutazione dei docenti e le decisioni relative all'avanzamento di carriera.

Alcune di queste sfide e direzioni hanno guidato, almeno in parte, la presente ricerca e gli esiti non hanno che rafforzato ulteriormente la convinzione, già presente in fase iniziale, che, al di là di norme e procedure, i processi “culturali” a sostegno di cambiamenti strutturali richiedono tempi lunghi e modi di intendere la valutazione drasticamente diversi rispetto a quelli attuali.

L'Italia non è certamente l'unico Paese in cui si manifestano criticità. Il capitolo 5 di *Synergies for better learning*, interamente dedicato alla valutazione dei docenti (*teacher appraisal*), riprende e amplia molti dei temi già esposti nei capitoli iniziali e mette in evidenza come “teacher appraisal appears to be one of the most controversial elements of evaluation and assessment frameworks” (p. 288). L'implementazione può risultare critica per una pluralità di fattori. Il primo è riconducibile ad una scarsa cultura della valutazione e ad un atteggiamento difensivo nei confronti di questi processi. In secondo luogo, possono esserci ostacoli di natura organizzativa, quali una expertise professionale molto limitata da parte di coloro che dovrebbero valutare, una preparazione insufficiente da parte degli istituti scolastici, una scarsa comprensione da parte dei docenti delle finalità della valutazione e dei suoi possibili utilizzi, il senso di “ingiustizia” (*unfairness*) nell'essere valutati, un carico di lavoro eccessivo per la gestione di queste procedure, una certa riluttanza da parte di molti insegnanti ad accettare la legittimità dei valutatori, la mancanza di risorse per alcuni aspetti specifici (in particolare il tempo necessario per l'osservazione, il feedback, i processi di sviluppo). Il report OECD richiama quindi alla necessità di politiche attente e coerenti (si parla infatti di *policy frameworks*), che tengano in considerazione anche le potenziali

“unintended consequences”: sistemi di valutazione e feedback ben progettati possono contribuire in maniera decisiva all’efficacia dell’azione dei docenti e al conseguimento di risultati migliori per gli studenti ma, affinché non diventino meri “esercizi amministrativi” (verrebbe da dire, con espressione utilizzata molto negli ultimi anni, “molestie burocratiche”) senza alcuna ricaduta sull’apprendimento, devono essere collegati al miglioramento dell’insegnamento in classe e allo sviluppo dei docenti (OECD, 2009; Jensen & Reichl, 2011). Un’altra avvertenza riguarda la necessità di non focalizzare eccessivamente l’attenzione sui singoli docenti, per non aumentare la competizione e ostacolare pratiche virtuose ed efficaci come il lavoro in team, l’apprendimento reciproco e la condivisione di buone pratiche (p. 289).

1.2.2 L’indagine TALIS 2013

Andiamo ora a considerare, sempre in area OECD, il report dell’indagine TALIS (*Teaching and Learning International Survey* / Indagine internazionale sull’insegnamento e l’apprendimento) (OECD, 2014), promossa dall’OECD “realizzata con la collaborazione dei Paesi partecipanti, della Commissione Europea e di un consorzio di ricerca internazionale formato da: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA; con sede nei Paesi Bassi); IEA Data Processing and Research Center (IEA DPC; con sede in Germania) e Statistics Canada” (MIUR, 2014, p. 12). Lo scopo è quello di conoscere le condizioni di lavoro degli insegnanti e l’ambiente di apprendimento nelle scuole, con particolare attenzione per ambiti quali la valutazione ed il feedback sul lavoro degli insegnanti, il grado di soddisfacimento delle esigenze di sviluppo professionale, le opinioni e le pratiche didattiche adottate dai docenti, il ruolo del capo di istituto e il sostegno dato agli insegnanti, il senso di auto-efficacia e di soddisfazione per il proprio lavoro da parte dei docenti. Quella del 2013 è stata la seconda edizione (la prima risale al 2008) e ha coinvolto 34 Paesi; come nella prima edizione, il focus era sul livello ISCED 2, ma è stata in questo caso prevista la possibilità di scegliere anche una o più altre: livello ISCED 1, livello ISCED 3, oppure TALIS-PISA link, ovvero condurre l’indagine presso le stesse scuole che hanno partecipato all’indagine PISA 2012. La natura delle informazioni ricavabili da questa indagine non è assimilabile a quella desunta da altri studi sui sistemi scolastici e consente quindi di avere dati di natura differente e complementari; TALIS, infatti, non restituisce dati “oggettivi”: “I dati raccolti si basano su informazioni auto-riportate dai docenti e dai dirigenti scolastici e rappresentano le opinioni, le percezioni, le convinzioni e le ricostruzioni mentali di specifiche attività da parte degli stessi. Se da un lato ciò rappresenta una ricchezza di dati, perché consente di conoscere come gli insegnanti percepiscono il loro ambiente di lavoro e come le politiche educative esistenti si

concretizzano sul campo, dall'altro occorre tenere presente che si tratta di informazioni soggettive e non di dati raccolti oggettivamente” (MIUR, 2014, p. 13). Per quanto riguarda la presente ricerca, così come si può evincere anche da quanto emerso dall'analisi delle pubblicazioni già considerate, non si tratta di “dati difettosi”, anzi: dal momento che una cospicua parte delle politiche e delle decisioni relative ai sistemi valutativi si gioca attraverso il consenso e la costruzione condivisa di una cultura della valutazione, opinioni, percezioni e convinzioni risultano particolarmente significative per poter portare avanti processi realmente attuabili.

Nonostante sia possibile trovare dei riferimenti utili per la presente ricerca in tutti i capitoli del report TALIS 2013, quelli che risultano per noi più rilevanti sono il capitolo 4, “Sviluppo professionale (SP) dei docenti” e il 5, “Valutazione dei docenti e feedback”.

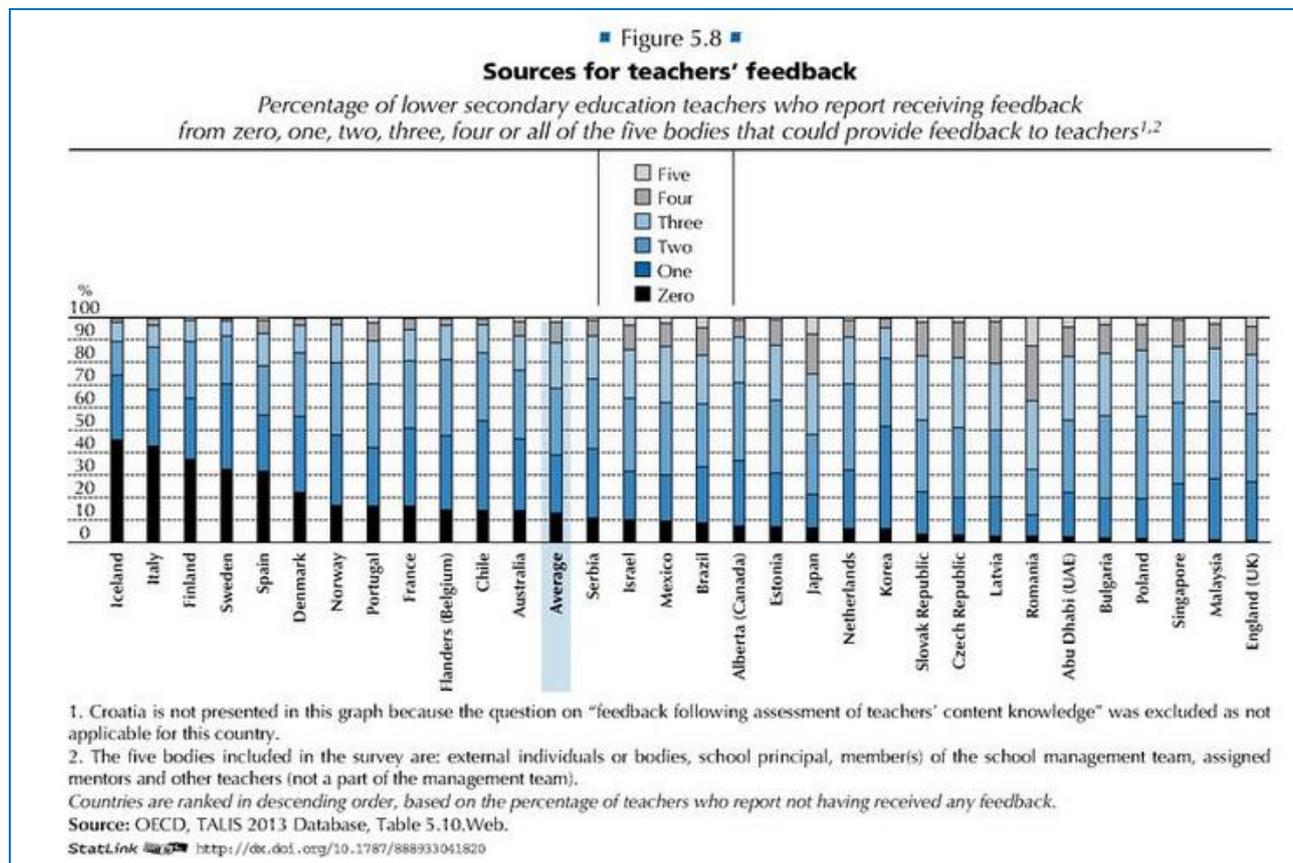
Iniziamo dal capitolo 5, specifico sulla valutazione. Il capitolo si apre con degli *highlight*, ovvero con una sintesi degli esiti principali della ricerca TALIS. È importante osservare che la ricerca TALIS distingue tra “valutazione formale degli insegnanti” e “feedback”: la prima “prevede procedure e criteri stabiliti, anziché un approccio più informale (come ad esempio le discussioni informali). Può essere effettuata dal dirigente scolastico, da un ispettore esterno o da altri insegnanti. Nella ricerca TALIS le informazioni sulla valutazione formale degli insegnanti sono state fornite dai DS” (MIUR, 2014, p. 68). Per “feedback”, invece,

si intende qualsiasi comunicazione ai docenti circa il loro insegnamento, proveniente dalle fonti più diverse (ad esempio, osservazioni in aula o analisi dei risultati degli studenti). Il feedback può essere fornito in maniera informale o in maniera più formale e strutturata. Nella ricerca TALIS agli insegnanti sono stati sottoposti quesiti riguardo i feedback che ricevono personalmente nella loro scuola (*ibid.*).

Sono state poste anche domande sulla valutazione degli insegnanti e il feedback fornito nella scuola più in generale, quindi riflettendo non più su sé stessi, ma a livello di istituto, con varie modalità ed approcci più o meno formali.

Nei paesi TALIS, la maggior parte degli insegnanti (88% in media) riporta di ricevere nella propria scuola una qualche forma di feedback sul proprio insegnamento; tuttavia, una percentuale significativa sostiene di non riceverne affatto: ad esempio, in Danimarca, Finlandia, Islanda, Italia, Spagna e Svezia, tra il 22 e il 45% dei docenti dicono di non avere mai ricevuto alcun feedback nella scuola in cui stanno lavorando (OECD, 2014). I feedback sono offerti da fonti diverse, e la maggior parte li riceve da più di una fonte: in media, il 56% riceve feedback da una o due fonti, il 20% da tre, il 9% da 4 e il 2% da tutte le cinque fonti previste (enti o persone esterni; capo di

istituto; membri dello staff di gestione; mentor; altri insegnanti – non appartenenti allo staff di gestione) (p. 128).

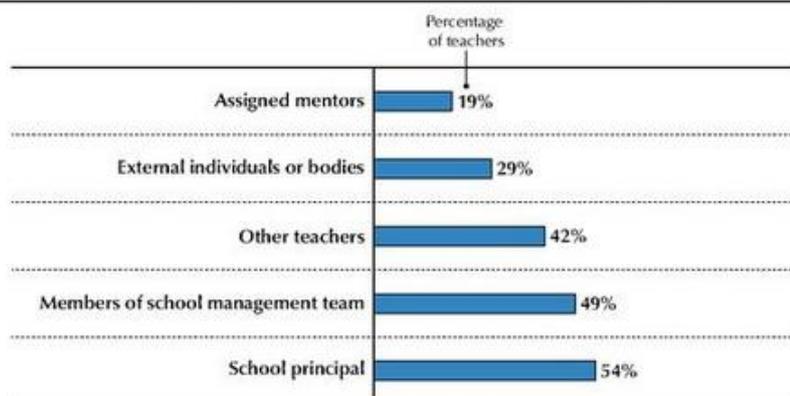


Oltre la metà degli insegnanti hanno ricevuto feedback dal loro capo di istituto o da altri membri del team di direzione (49%), mentre il feedback dai pari è meno frequente (in media il 42%) e ancora meno quello da persone o enti estranei all'istituto (29%). Il feedback dei *mentor*, piuttosto basso in percentuale, è in media al 19%.

■ Figure 5.6 ■

Teachers' feedback by source of feedback

Percentage of lower secondary education teachers who report receiving feedback from various sources¹



1. Feedback is defined broadly as any communication of the results of a review of an individual's work, often with the purpose of noting good performance or identifying areas for development. The feedback may be provided formally or informally.

Items are ranked in ascending order, based on the source teachers report receiving feedback from.

Source: OECD, TALIS 2013 Database, Table 5.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041782>

In tutti questi dati, comunque, emerge con chiarezza una grande variabilità tra Paesi, che si traduce in un dato non limitato alla “gestione” del feedback: l’individuazione di chi lo fornisce, infatti, offre un’indicazione della distribuzione delle responsabilità nelle scuole – o di come queste responsabilità vengono delegate. Alcuni paesi hanno introdotto programmi volti ad alleggerire i compiti dei capi d’istituto, distribuendo la responsabilità della valutazione ad alcuni insegnanti, anche per sfruttare le potenzialità del *peer appraisal* (OECD, 2014, p. 127).

Incrociando i dati relativi alle fonti con quelli relativi alla tipologia di feedback, il quadro diviene ancora più complesso.

■ Figure 5.9 ■

Teachers' feedback by source and type

Percentage of lower secondary education teachers who report having received the following feedback from different bodies and the percentage of teachers who report not having received the following feedback¹

	Feedback following classroom observation	Feedback from student surveys	Feedback following assessment of teachers' content knowledge	Feedback following analysis of student test scores	Feedback following self-assessment of teachers' work	Feedback from surveys or discussion with parents
	%	%	%	%	%	%
External individuals or bodies	16	8	11	9	6	8
School principal	39	19	20	24	24	23
Member(s) of school management team	32	22	20	27	22	22
Assigned mentors	12	6	9	7	7	5
Other teachers (not a part of the management team)	24	15	15	18	12	14
I have never received this type of feedback in this school	21	45	44	35	46	45

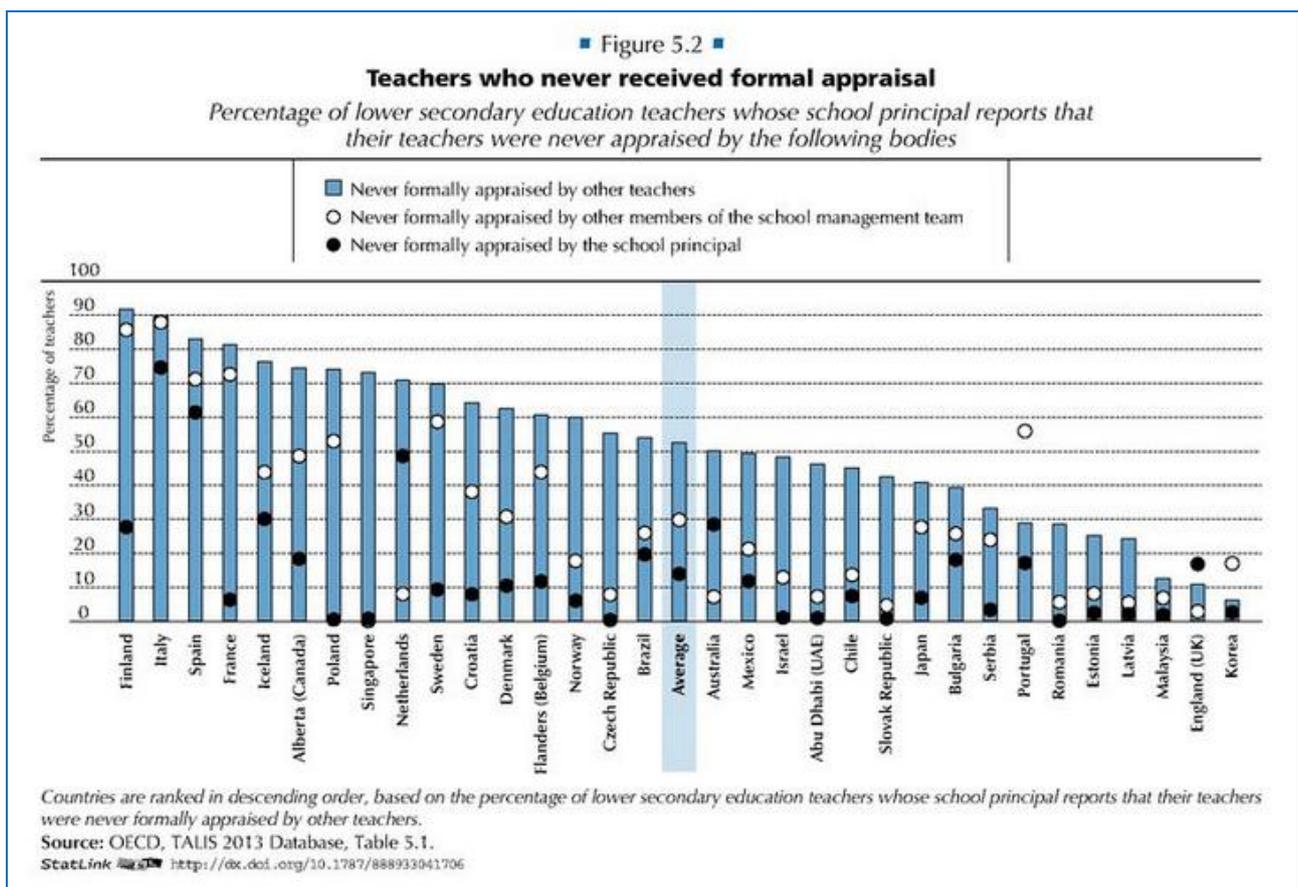
1. Teachers can receive feedback from more than one body at the same time, meaning that percentages will not add up to 100%.

Source: OECD, TALIS 2013 Database, Tables 5.5.Web.1, 5.5.Web.2, 5.5.Web.3, 5.5.Web.4, 5.5.Web.5 and 5.5.Web.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933041839>

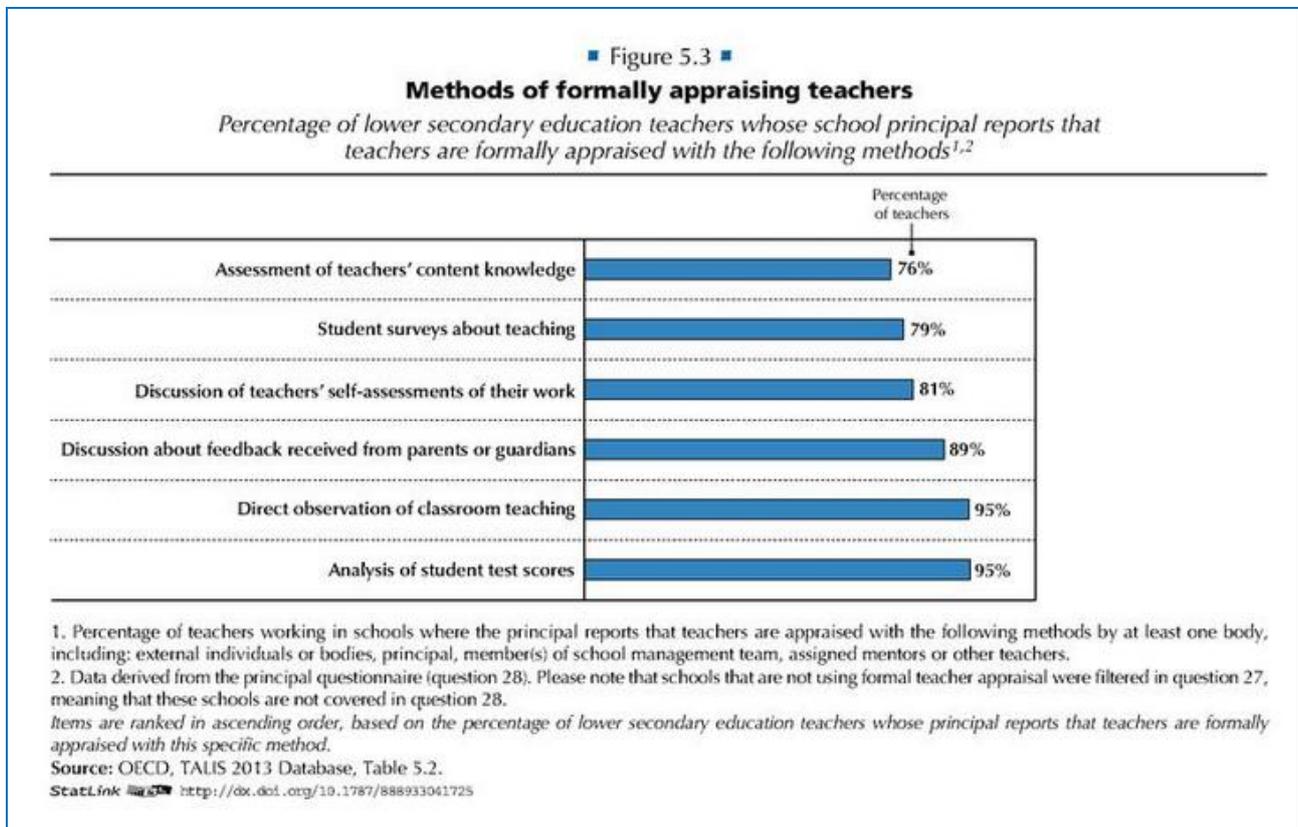
Il feedback più comune è di gran lunga quello ricevuto dopo l'osservazione in classe (per tutte le fonti), mentre gli altri hanno percentuali decisamente più basse – con un valore un po' più alto solo per il feedback che segue l'analisi degli esiti degli studenti. Le fonti più frequenti sono non solo il capo di istituto, ma anche i membri del team di gestione della scuola, mentre enti o persone esterni hanno tutto sommato un peso più marginale. È poi anche da rilevare che, per tutte le tipologie tranne la prima (dopo l'osservazione in classe), il valore di “non ho mai ricevuto questo tipo di feedback in questa scuola” è quello più elevato.

Per quanto riguarda la valutazione formale, se la percentuale di insegnanti che non ne hanno mai ricevuta una da altri docenti è mediamente del 53%, quella di coloro che non l'hanno mai ricevuta dal capo d'istituto o da altri membri dello staff di gestione varia sensibilmente da un Paese all'altro. Come accennato, si tratta di dati che consentono di cogliere con chiarezza la distribuzione dei compiti relativi alla valutazione tra i componenti della comunità scolastica. Torneremo in seguito sulla situazione dell'Italia, ma vale la pena notare già che il nostro Paese risulta avere percentuali molto alte in tutti e tre i casi (OECD, 2014, p. 123).

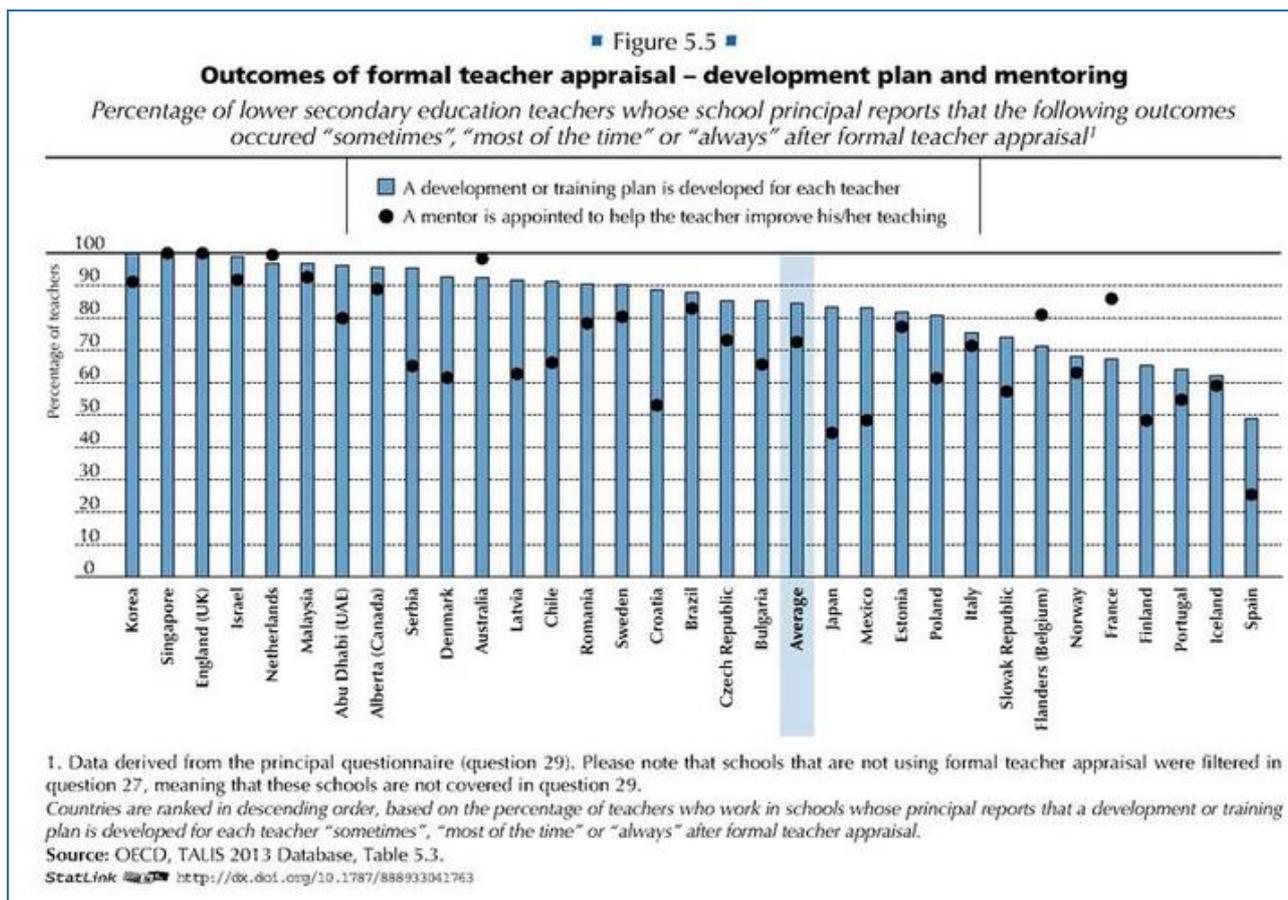


I metodi più frequentemente usati per procedere ad una valutazione formale sono l'analisi dei risultati degli studenti (95%) e l'osservazione diretta dell'insegnamento in classe (95%), seguiti dal

feedback ricevuto dai genitori, da questionari distribuiti agli alunni e, ultimo, la valutazione della conoscenza dei contenuti da parte dei docenti (76%); si nota subito che alcuni dei metodi che non erano fra i più utilizzati per il “feedback” vengono invece utilizzati largamente per la valutazione formale – in particolare la discussione dopo il parere raccolto presso i genitori.

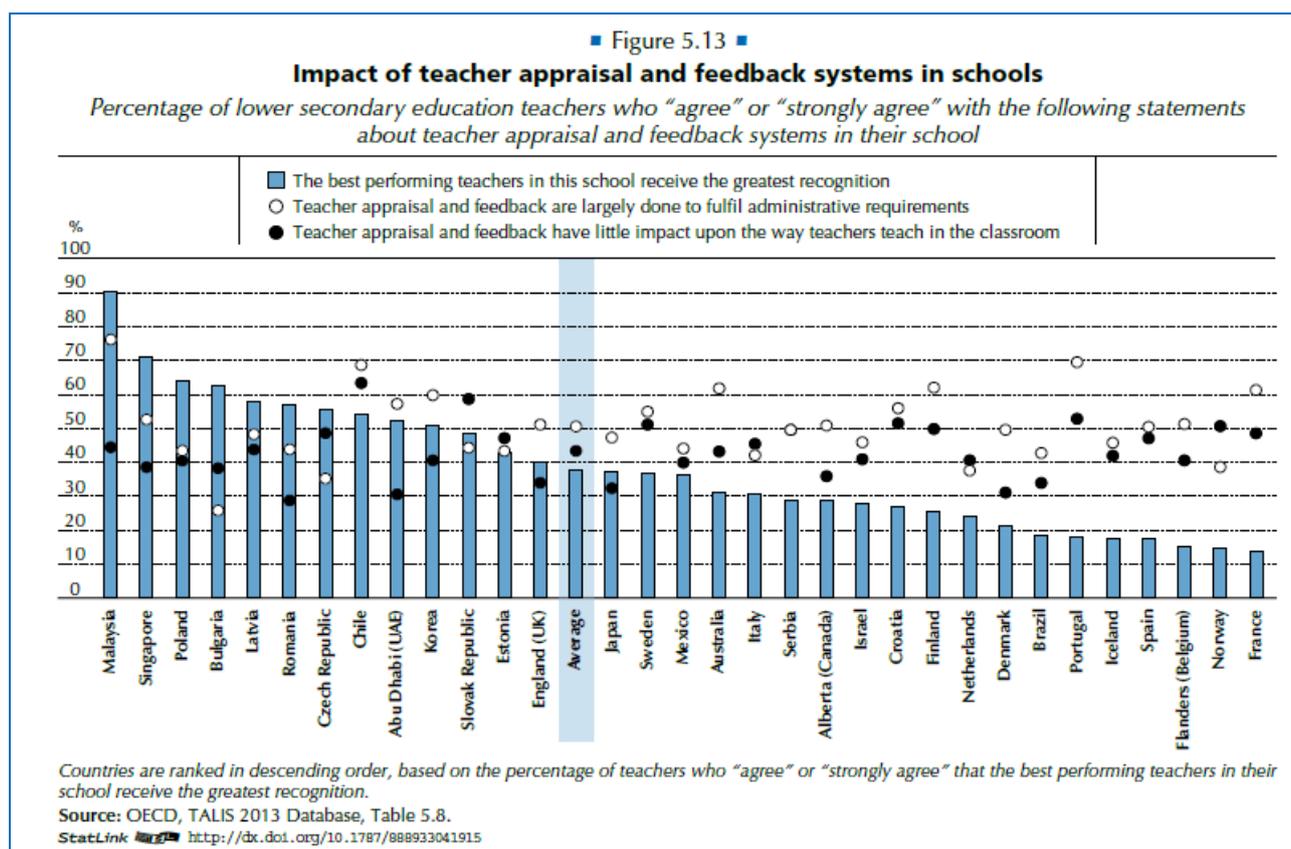


Nella maggioranza dei casi, la valutazione di tipo formale dei docenti non risulta collegata al miglioramento economico o all’avanzamento di carriera, anche in presenza di prestazioni positive. Molto più frequente è l’attenzione per lo sviluppo professionale: più dell’80% dei docenti sostiene di lavorare in scuole in cui sono previsti – anche se non in maniera sistematica – piani di sviluppo e formazione e una media del 73% dei docenti opera in scuole in cui il capo d’istituto utilizza la valutazione formale per assegnare agli insegnanti in difficoltà dei mentori (p. 126). Stupisce il dato dell’Italia, in quanto non è nell’esperienza comune avere “piani di sviluppo” e mentori assegnati: potrebbe essere un dato riferito ai docenti in anno di prova, in particolare coloro che lo ripetono.



Per quanto concerne gli effetti di feedback e valutazione, più di metà dei docenti (il 55%) afferma che il feedback ricevuto a scuola ha un impatto sulle loro responsabilità lavorative; l’ideale sarebbe che il feedback fosse basato su una valutazione complessiva del lavoro degli insegnanti e poi utilizzato per utilizzare al meglio le competenze emerse, con conseguenze positive sull’efficacia della proposta formativa e sulla valorizzazione dei docenti. Relativamente all’impatto sull’azione di insegnamento in classe – indubbiamente il più rilevante – la maggior parte dei docenti sostiene che il feedback ricevuto si è tradotto in cambiamenti nelle modalità di insegnamento (per il 62%, un cambiamento moderato o positivo) (OECD, 2014, p. 137).

A questo risultato tutto sommato incoraggiante fa però da contrappeso una percezione meno positiva rispetto ai sistemi di “appraisal and feedback” delle scuole presi nella loro generalità: un discreto numero di docenti hanno l’impressione che questi sistemi siano spesso disconnessi sia dallo sviluppo di insegnamento e apprendimento nelle classi (43%), sia dai sistemi di riconoscimento – ricompense, formazione o responsabilità aggiuntive – della qualità effettiva del lavoro dei docenti (62%); molti vedono in queste procedure solo il rispetto di adempimenti burocratici.

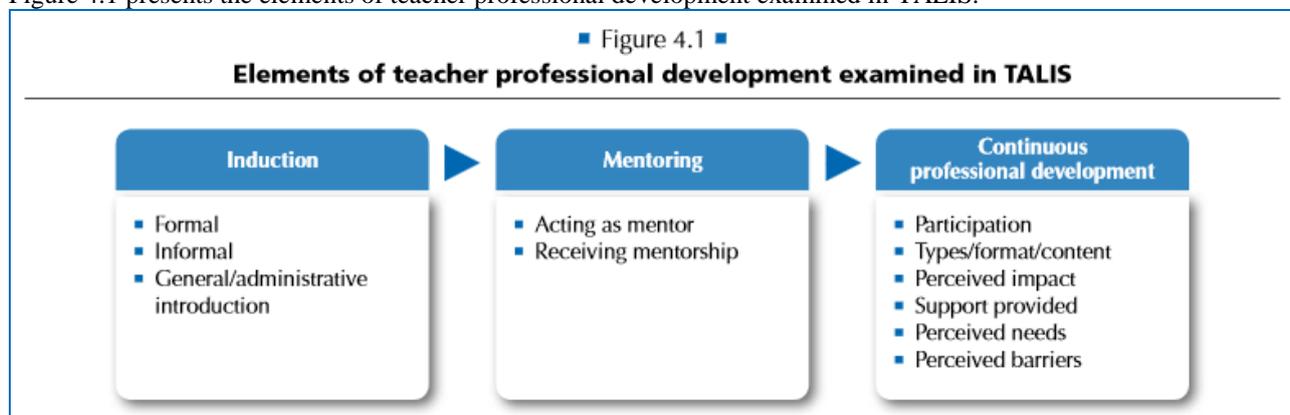


Si tratta di dati estremamente significativi per coloro che si occupano di politiche scolastiche, in quanto se il sistema viene percepito come “esercizio amministrativo” vuol dire che non si sta ottenendo il risultato sperato e che occorre probabilmente un lavoro a monte, sul cambiamento culturale. Dal momento che gli insegnanti riferiscono che i sistemi di valutazione non portano conseguenze né positive né negative per la maggior parte dei docenti e che, anzi, solo raramente i colleghi “consistently underperforming” vengono licenziati, si può comprendere la sfiducia in un sistema che non riesce a differenziare adeguatamente tra prestazioni eccellenti e mediocri (OECD, 2014, p. 140).

Gli esiti negativi delle valutazioni formali dei docenti sono il licenziamento o il mancato rinnovo del contratto (nel 56% dei casi – considerando però che vengono calcolate le percentuali dei docenti per i quali i capi d’istituto hanno affermato che l’esito si verifica “a volte”, “nella maggior parte dei casi” o “sempre”) (OECD, 2014, p. 125); viene tuttavia precisato che si tratta di interventi come *extrema ratio*, dal momento che il focus resta sullo sviluppo: il 56% vede un cambiamento nelle possibilità di avanzamento di carriera, il 34% una variazione nel salario o la concessione di un bonus economico e il 22% sanzioni materiali per coloro che hanno prestazioni poco performanti (ad es. un incremento salariale ridotto).

Passando al quarto capitolo, “Developing and Supporting teachers”, gli aspetti considerati da TALIS nell’ambito dello sviluppo professionale sono quelli illustrate nella figura seguente:

Figure 4.1 presents the elements of teacher professional development examined in TALIS.



Non ci soffermeremo sulla parte relativa all’induzione, in quanto il focus della ricerca è sulla valutazione e lo sviluppo professionale dei docenti già in servizio; approfondiremo tuttavia alcune delle risultanze relative al *mentoring*. Sebbene esso sia in diversi casi – in Italia di certo – una forma di accompagnamento limitata al periodo di induzione, non si limita (e non dovrebbe limitarsi) a questa funzione; in TALIS viene definito come “a support structure in schools where more-experienced teachers support less-experienced teachers. This structure might involve all teachers in the school or only new teachers”, indicando una prima categoria che potrebbe particolarmente beneficiare del *mentoring* (i docenti con meno esperienza); in presenza di processi valutativi, comunque, il *mentor* potrebbe essere assegnato anche a docenti in difficoltà o in situazioni lavorative nuove (passaggio da un indirizzo scolastico ad un altro); nel caso di istituti con sistemi avviati di accoglienza dei nuovi docenti (non necessariamente neoassunti), il *mentor* può anche accompagnare i nuovi colleghi nell’inserimento. Il 68% dei docenti che lavora in scuole con un sistema di *mentoring* opera con colleghi della stessa materia. Per quanto riguarda la partecipazione complessiva in programmi di *mentoring* (come *mentor* o come *mentee*), sempre la tabella 4.3 mostra che in media nei Paesi TALIS il 14% dei docenti è stato *mentor* per altri docenti, con percentuali molto più alte in Corea (34%), Singapore (39%) ma anche Inghilterra (31%). La partecipazione come *mentee* varia molto tra i Paesi: in 19 Paesi, meno del 10% dei docenti ha un *mentor* assegnato, contrariamente a paesi come il Brasile (34%), il Giappone (33%), la Malesia (27%), Singapore (40%) a Abu Dhabi (52%) In Italia si nota come il *mentoring*, almeno nel 2013, fosse davvero limitato (*mentoring* per chi non ha mai insegnato 60.5 – vs una media di 27; per i nuovi nella scuola 6.7 – vs una media di 22.2; per tutti i docenti 1.6 vs una media di 24.9; nessun accesso a un sistema di *mentoring* 31,2, vs una media di 25,8); per quanto riguarda il fatto che in

Italia sia dello stesso ambito disciplinare nel 88.8% dei casi, vs una media di 68.1, ciò deriva dal fatto che per i neoassunti (unici a beneficiare del *mentoring*) il tutor è della stessa disciplina.

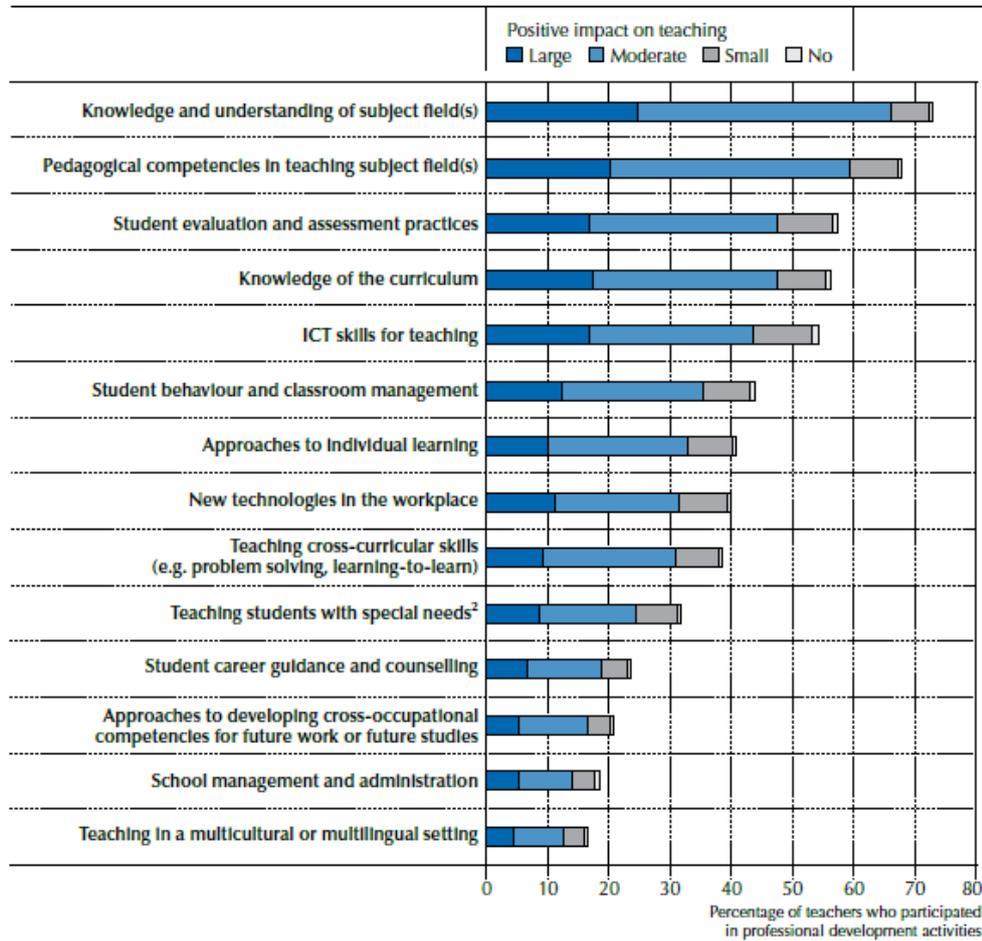
Per quanto riguarda lo sviluppo professionale, i risultati sono riferiti a docenti di scuola secondaria inferiore che hanno partecipato ad attività di sviluppo professionale nel periodo dell'indagine. I tassi di partecipazione sono in media abbastanza simili per maschi e femmine (87% vs 89%): la differenza più significativa a favore delle insegnanti è riscontrabile in Italia (9 punti percentuali, ma la presenza più consistente delle donne è nel nostro paese un dato consolidato) e nella Repubblica Slovacca (8 punti). I tassi di partecipazione nelle attività di sviluppo professionale sembrano non variare molto con l'esperienza di insegnamento (89% insegnanti con più di 5 anni di esperienza vs 87% con meno), sebbene vi siano paesi con differenze maggiori, in un senso o nell'altro. Per quanto riguarda la differenza nella partecipazione a seconda della tipologia di contratto di lavoro, in media gli insegnanti con contratto a tempo indeterminato hanno percentuali leggermente più alte (89% vs 85%). Un dato interessante è che gli insegnanti che lavorano più di 30 ore settimanali partecipano mediamente più di docenti che lavorano meno di 30 ore, a significare che un impegno professionale più consistente non è necessariamente un ostacolo alla formazione (OECD, 2014, p. 95).

Relativamente alle percezioni dei docenti sull'impatto del loro sviluppo professionale, nell'indagine TALIS si chiedeva agli insegnanti se il loro sviluppo professionale coprisse 14 argomenti specifici (come le competenze pedagogiche nell'insegnamento della sua materia, le pratiche di valutazione degli studenti, personalizzazione degli apprendimenti e lavoro con studenti con bisogni speciali) e, in caso positivo, se ciò avesse avuto un impatto positivo sul loro insegnamento. Si tratta, come già ricordato, di una misura "self-reported" ma è comunque importante perché la percezione dei docenti dell'efficacia di certe attività può influenzare la loro futura partecipazione a tali attività (OECD, 2014, p. 106). I tassi di partecipazione variano molto tra le diverse aree (tra il 16% e il 73% dei docenti riportano di aver partecipato ad attività di una o più aree); in generale, indicano che il loro sviluppo professionale ha avuto un impatto moderatamente o molto positivo sul loro insegnamento, indipendentemente dall'area indicata (tra il 76 e il 91%).

■ Figure 4.12 ■

Content and positive impact of professional development activities

Percentage of lower secondary education teachers who report having participated in professional development with the following content in the 12 months prior to the survey and who report a moderate or large positive impact of this professional development on their teaching¹



Tra i fattori che influenzano il livello e l'intensità della partecipazione dei docenti alle attività di sviluppo professionale, ci sono anche i tipi di sostegno che i docenti ricevono per seguirle. Alcuni paesi forniscono alti livelli di supporto, inclusi il pagamento delle rette, la calendarizzazione di tempi per la pratica durante il tempo-scuola dei docenti e altri tipi di supporti non finanziari; altri paesi, invece, non offrono nessun sostegno. Per quanto riguarda i docenti che non partecipano ad attività di sviluppo professionale, le principali ragioni addotte sono la difficoltà a gestirle insieme al normale tempo di lavoro e la mancanza di incentivi per la partecipazione a tali attività: non si tratta solo di incentivi monetari, vengono citati anche l'apprezzamento di fronte ai colleghi o un collegamento con il proprio piano di sviluppo professionale. In molti paesi, è emerso anche che non ci sono proposte che soddisfino pienamente i loro bisogni. Decisori politici e capi di istituto devono quindi tenere in considerazione che se ritengono importante lo sviluppo professionale dei docenti, alcune misure facilitanti sono necessarie o, comunque, auspicabili. Può anche accadere che i docenti

non sappiano identificare il percorso più appropriato e di migliore qualità per andare incontro sia ai loro bisogni che ai loro vincoli temporali: ecco perché sviluppare forme di mentoring può rivelarsi una buona opportunità per le scuole, così come organizzare percorsi formativi e piani di sviluppo professionale all'interno degli istituti o in collaborazione con altri (OECD, 2014, p. 114).

Nel paragrafo che segue prenderemo in considerazione le azioni promosse dall'Unione Europea; non si tratta tuttavia di iniziative scollegate da quelle sostenute dall'OECD. Come viene ben evidenziato nel Report sull'indagine TALIS predisposto dal MIUR, “[...] la Commissione europea, che ha sostenuto fortemente l'indagine OECD e la partecipazione degli Stati membri, ha un particolare interesse per i risultati che emergono da questo capitolo [*il quarto*], anche ai fini dell'eventuale formulazione di indicatori europei legati allo sviluppo professionale degli insegnanti. Come è già avvenuto per la scorsa edizione di TALIS, in contemporanea con il Rapporto OECD esce un rapporto autonomo della Commissione sui risultati nei 19 Paesi UE partecipanti all'indagine del 2013 [...] Va ricordato che la Commissione ha collaborato molto attivamente con il TALIS *Board of Participating Countries* e con l'OECD nel lavoro preparatorio degli item dei questionari su questo tema, proprio per la rilevanza attribuita alla formazione degli insegnanti e dei capi d'istituto nella strategia europea” (MIUR, 2014, p. 53).

1.3 L'apporto dell'Unione Europea

Anche l'Unione Europea sostiene l'implementazione di processi di valutazione dei sistemi scolastici – e dei docenti – volti principalmente al miglioramento qualitativo dell'offerta formativa nei vari paesi membri. L'incoraggiamento non riguarda solo la valutazione, ma comprende tutte le forme di valorizzazione delle competenze presenti all'interno delle scuole. L'attenzione per la qualità dell'insegnamento, per la formazione dei docenti, per lo sviluppo continuo è presente in moltissimi documenti europei, in particolare dagli anni '90. Una vera svolta si è avuta con il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, in cui i Capi di Stato o di Governo hanno preso atto che l'Unione Europea si trovava davanti ad una “svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza” e hanno pertanto stabilito un obiettivo strategico notevole: entro il 2010 l'Unione Europea sarebbe dovuta “diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”. Il Consiglio europeo ha evidenziato che cambiamenti di tale portata avrebbero richiesto non soltanto “una trasformazione radicale dell'economia europea”, ma anche “un programma ambizioso al fine

di (...) modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione" (Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000, Conclusioni della Presidenza). A partire da quel momento, i sistemi di istruzione sono divenuti uno dei maggiori centri d'attenzione per le politiche europee, nella consapevolezza che la presa in carico da parte dei singoli stati di quanto suggerito poteva avvenire solo facendo leva su bisogni condivisi e realmente "sentiti", essendo i sistemi scolastici interamente di competenza degli stati membri – sottratti quindi all'obbligo di dover recepire le direttive dell'Unione.

Già nel 2001, nella "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 febbraio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico", individua cinque vie da percorrere per promuovere questo tipo di valutazione:

- 1) Sostenere ed eventualmente istituire sistemi trasparenti di valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico;
- 2) Incoraggiare ed eventualmente sostenere la partecipazione di tutti gli operatori scolastici, compresi docenti, alunni, direzione, genitori ed esperti, al processo di valutazione esterna e di autovalutazione nelle scuole per favorire la condivisione della responsabilità del miglioramento della scuola;
- 3) Sostenere la formazione alla gestione e all'utilizzazione di strumenti di autovalutazione;
- 4) Sostenere la capacità delle scuole di apprendere l'una dall'altra a livello nazionale ed europeo;
- 5) Favorire la collaborazione tra tutte le autorità competenti per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico e promuovere il collegamento in una rete europea (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 febbraio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico, 2001; Di Martino, 2016).

Il punto 1, in particolare, è articolato in una serie di obiettivi da raggiungere che, come vedremo, saranno presi in considerazione nella nascita dell'SNV (Sistema Nazionale di Valutazione) così come articolato nel nostro Paese: ad esempio, "c) incoraggiare l'autovalutazione da parte degli istituti scolastici come metodo per fare delle scuole un luogo di apprendimento e di perfezionamento, associando con equilibrio autovalutazione e valutazione esterna" e "chiarire lo scopo e le condizioni dell'autovalutazione delle scuole e far sì che l'approccio a tale autovalutazione sia coerente con altre forme di regolamentazione; f) sviluppare la valutazione esterna allo scopo di fornire un sostegno metodologico all'autovalutazione e fornire un'analisi

esterna della scuola che incentivi un processo costante di miglioramento, facendo attenzione a non limitarsi al solo controllo amministrativo” (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 febbraio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell’insegnamento scolastico, 2001).

Come già precisato, la valutazione è intesa come uno strumento finalizzato al miglioramento della qualità dell’istruzione: la Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo “Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione” (14 febbraio 2001) elenca tre obiettivi, tra i quali il primo, “Migliorare la qualità e l’efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell’Unione europea”, prevede la necessità di “migliorare i sistemi di garanzia della qualità”, dal momento che “i sistemi di garanzia della qualità sono una parte essenziale di un sistema d’istruzione e di formazione efficace. Le tecniche che permettono di misurare la qualità sono disponibili, sebbene non tutti i paesi abbiano la stessa esperienza nella loro utilizzazione a livello di sistemi d’istruzione e formazione. L’introduzione di queste tecniche comporta uno sforzo di formazione da parte delle persone coinvolte. La loro applicazione implica un miglioramento della qualità, non solo nelle amministrazioni responsabili per l’istruzione e la formazione, ma anche nella qualità dell’insegnamento fornito”. Spunta qui il bisogno di “misurare” la qualità, di “quantificarla” – quindi, di valutarla.

Nessun sistema, tuttavia, può prescindere dalle persone che vi operano, men che meno i sistemi scolastici: il livello del capitale umano rappresentato dagli insegnanti si traduce nella preparazione degli studenti, futuri lavoratori e professionisti. La posta in gioco è alta, tanto più che, in alcuni contesti, il numero di docenti inizia a scarseggiare. Nel “Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa” (2002/C 142/01), l’Obiettivo 1.1 diventa allora “Migliorare l’istruzione e la formazione per insegnanti e formatori”:

L’accesso alla conoscenza ha un’importanza capitale in una società della conoscenza. Gli insegnanti e i formatori sono pertanto attori chiave in tutte le strategie volte a stimolare lo sviluppo della società e dell’economia. La possibilità di attirare e mantenere personale adeguatamente qualificato e motivato nel corpo insegnante, che si scontra con gravi difficoltà di reclutamento a causa dell’invecchiamento del corpo insegnante stesso, rappresenta una priorità a breve e medio termine nella maggior parte dei paesi europei.

Ecco che occorrono supporto e formazione adeguati:

Per conseguire tale obiettivo, che si rivela sempre più difficile nell’intero continente, l’Europa deve migliorare il sostegno garantito agli insegnanti e ai formatori di fronte

alle trasformazioni nel loro ruolo e nella percezione che i cittadini hanno di tali figure; è necessario raggiungere un consenso con il corpo insegnante e quello dei formatori circa le competenze minime che essi devono possedere.

Anche le Relazioni intermedie sull'attuazione della Strategia di Lisbona fanno il punto su questi temi, considerati sempre più urgenti a fronte dei repentini e rapidissimi cambiamenti sociali che investono anche l'ambito dell'istruzione. In "Istruzione & Formazione 2010 – L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona" (Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa) del 2004, si delinea chiaramente il rapporto tra livello di istruzione e crescita economica:

Le risorse umane rappresentano la principale ricchezza dell'Unione e si riconosce ormai che un investimento in questo ambito è un fattore determinante della crescita e della produttività, allo stesso modo dell'investimento in capitale o attrezzature. Secondo alcune stime, l'innalzamento di un anno del livello di istruzione medio della popolazione si traduce in un aumento del tasso di crescita del 5% a breve termine e di un altro 2,5% a lungo termine. Inoltre, l'impatto positivo dell'istruzione sull'occupazione, la salute, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva è già stato ampiamente dimostrato.

Per fare questo, servono insegnanti, e insegnanti preparati; purtroppo, non sempre il numero e il livello degli operatori garantiscono il raggiungimento degli obiettivi:

Ma non c'è folla di candidati a questa professione e alcuni paesi rischiano di trovarsi ad affrontare un'importante carenza di insegnanti e di formatori qualificati, come ha ribadito recentemente l'OECD. Questa situazione solleva la questione della capacità di attirare e conservare i migliori talenti mediante strutture di sostegno alle carriere e della necessità di una formazione continua di alta qualità per preparare gli insegnanti all'evoluzione del loro ruolo.

Tutti i documenti successivi ritornano sul ruolo centrale giocato dagli insegnanti per la qualità dell'istruzione, per l'occupabilità e per la coesione sociale; con l'arrivo della crisi economica, questi temi assumono sempre più un carattere d'urgenza, tanto da diventare un leitmotiv dell'Unione europea. Con il passaggio dalla Strategia di Lisbona ("diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"; nella Raccomandazione del 2006 sulle competenze chiave (2006/962/EC) gli insegnanti sono descritti come "gli attori chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società dell'economia basata sulla conoscenza") ad

Europa2020 (“Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva”, Comunicazione della Commissione europea, 3 marzo 2010), il focus si sposta ancora di più sull’occupabilità, sull’inclusività, sulla coesione sociale – da raggiungere sicuramente anche attraverso risultati economici, ma che passano in gran parte attraverso le politiche relative all’istruzione e alla formazione dei cittadini.

Il documento “Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione, ET2020” (2009/C 119/02) indica come obiettivo prioritario per i sistemi di istruzione e formazione puntare al miglioramento della qualità e dell’efficacia dell’istruzione e della formazione, tramite un uso “efficiente e sostenibile delle risorse” e la “promozione di politiche e prassi fondate su elementi concreti nel settore dell’istruzione e della formazione”. Vista l’urgenza dichiarata nei documenti programmatici di Europa2020, occorre uscire dal vicolo cieco delle petizioni di principio per avviare percorsi supportati da evidenze e buone pratiche e ottenere risultati tangibili in un tempo breve. Allo stesso modo, le “Conclusioni del Consiglio, del 26 novembre 2012, sull’istruzione e la formazione nella strategia Europa 2020 — il contributo dell’istruzione e della formazione alla ripresa economica e alla crescita” invita gli stati membri a impegnarsi, insieme alle parti interessate, “a migliorare le assunzioni, lo sviluppo professionale e lo status generale degli insegnanti, dei direttori delle scuole e dei formatori degli insegnanti al fine di migliorare la qualità dell’insegnamento e dell’ambiente di apprendimento e di aumentare l’attrattiva di tali professioni” (cfr anche Calenda, Petolicchio, Tammaro, 2017).

Un altro aspetto che negli ultimi anni si ritrova in vari documenti ufficiali è la necessità di tracciare un profilo ben definito del docente, azione che risulta imprescindibile allorché si voglia procedere ad una valutazione delle competenze del personale della scuola. Nella Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni “Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici”, 20 novembre 2012 leggiamo che

Per reclutare, trattenere e far crescere professionalmente insegnanti di qualità sono comunque necessarie strategie sostenute da risorse adeguate, da realizzare sia a livello di formazione iniziale degli insegnanti sia a livello di sviluppo professionale nell’arco della carriera. Gli Stati membri devono elaborare un quadro di riferimento delle competenze o un profilo professionale degli insegnanti, compresi i formatori dell’IFP iniziale e continua.

Anche le Conclusioni del Consiglio su Investire nell'istruzione e nella formazione — una risposta a “Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici” e Analisi annuale della crescita per il 2013 vanno in questo senso, invitando gli Stati membri

nel rispetto del principio di sussidiarietà, a: [...] f) rivedere e rafforzare il profilo professionale delle professioni dell'insegnamento (compresi insegnanti, dirigenti scolastici e formatori degli insegnanti), di concerto con i soggetti interessati, ad esempio garantendo un'efficace formazione iniziale degli insegnanti e fornendo sistemi coerenti e dotati di risorse adeguate per il reclutamento, la selezione, la formazione iniziale degli insegnanti, il sostegno a inizio carriera e lo sviluppo professionale permanente del personale docente sulla base delle competenze.

Non si tratta solo di identificare delle competenze, ma anche di differenziarle nell'arco della carriera:

Per migliorare i programmi di formazione degli insegnanti e le procedure di assunzione occorre identificare in precedenza le competenze professionali necessarie agli insegnanti nelle varie fasi delle loro carriere. I quadri di competenze professionali possono essere utilizzati per elevare gli standard di qualità, definendo conoscenze, capacità e attitudini che gli insegnanti, anche nei campi dell'istruzione e della formazione professionale (IFP), dovrebbero possedere o acquisire. Allo stesso modo, i formatori degli insegnanti, che preparano gli insegnanti a svolgere i loro compiti, possono beneficiare di quadri di questo tipo. (Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 su un'efficace formazione degli insegnanti)

Ancora nel 2014, il Consiglio ha invitato la Commissione europea a rafforzare l'apprendimento reciproco e a sostenere gli Stati membri nello sviluppo dei propri sistemi di assicurazione della qualità (Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 sulla garanzia della qualità a sostegno dell'istruzione e della formazione, GU C 183, 14.6.2014):

I meccanismi di garanzia della qualità possono svolgere un ruolo importante nell'aiutare gli istituti di istruzione e formazione nonché i responsabili politici a far fronte a queste sfide, garantendo che la qualità dei sistemi di istruzione e formazione e quella dei singoli istituti sia commisurata allo scopo. La garanzia della qualità — come parte di una serie di misure intraprese dai governi e dalle istituzioni — aumenta la trasparenza e rafforza la fiducia relativamente alla pertinenza e alla qualità delle conoscenze, delle abilità, delle competenze e delle qualifiche, che a sua volta si basa sulla fiducia nella qualità delle istituzioni e degli erogatori di istruzione e formazione.

Fra gli ultimi documenti che menzionano esplicitamente la qualità dell'insegnamento, troviamo la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e

sociale europeo e al Comitato delle regioni “Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020)” del 26 agosto 2015 la quale segnala, tra i settori prioritari, “Forte sostegno agli educatori” e, tra le relative “questioni concrete”, “[p]romuovere l’eccellenza nell’insegnamento a tutti i livelli, mediante la concezione dei programmi, l’organizzazione dell’apprendimento e strutture di incentivi, ed esplorare nuovi modi per valutare la qualità della formazione degli insegnanti”.

Una Raccomandazione specifica è poi rivolta dall’Unione Europea all’Italia (Raccomandazione su legge di stabilità 2014):

(14) È necessario compiere sforzi per migliorare la qualità dell’insegnamento e la dotazione di capitale umano a tutti i livelli di istruzione: primario, secondario e terziario. L’insegnamento è una professione caratterizzata da un percorso di carriera unico e attualmente da prospettive limitate di sviluppo professionale. La diversificazione della carriera dei docenti, la cui progressione deve essere meglio correlata al merito e alle competenze, associata ad una valutazione generalizzata del sistema educativo, potrebbero tradursi in migliori risultati della scuola.

Il documento italiano sulla “Buona Scuola”, nella sua versione del settembre 2014, andava in questa direzione; alcuni elementi (quali, ad esempio, riferendosi alla citazione riportata, la diversificazione delle carriere) sono tuttavia stati abbandonati nel corso della successiva discussione parlamentare che ha portato alla formulazione definitiva della Legge 107/2015, la quale mantiene comunque altri aspetti relativi alla valutazione. Lo vedremo meglio nel Capitolo 4.

Citiamo infine la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni “Sviluppo scolastico ed eccellenza nell’insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto” del 30 maggio 2017. Nella sintesi, disponibile al link <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=legisum:4301065>, viene esplicitato che “La comunicazione identifica le sfide che le scuole e l’insegnamento si trovano ad affrontare nell’UE e definisce le modalità in cui l’UE può sostenere gli Stati membri nel processo di riforma dei loro sistemi scolastici per poter affrontare tali sfide”. Dopo aver sottolineato ancora una volta il ruolo centrale delle scuole per l’apprendimento permanente e, di conseguenza, la necessità di “azioni volte a migliorare la qualità e l’efficacia dell’istruzione scolastica”, vengono elencati alcune sfide che molti Paesi membri si trovano ad affrontare: carenze nello sviluppo delle competenze degli studenti, parziale fallimento dell’istruzione nel promuovere l’equità e la correttezza sociale (sia quanto a divari di genere, sia nei confronti degli studenti provenienti da

contesti svantaggiati), impatto delle nuove tecnologie sull'economia e sulla società. La comunicazione individua quindi tre aree nelle quali il supporto dell'Unione Europea può essere d'aiuto nell'elaborare delle risposte efficaci a queste sfide: sviluppare scuole migliori e più inclusive, sostenere insegnanti e capi di istituto per l'eccellenza nei processi di insegnamento/apprendimento, rendere più efficace, efficiente ed equa la governance dei sistemi scolastici.

Nel documento completo, troviamo anche alcune osservazioni rilevanti su alcuni aspetti meno "politici" e più didattici, che saranno centrali per la nostra ricerca e che – lo vedremo – ritroveremo anche in molti dei provvedimenti adottati nel nostro Paese negli ultimi anni, segno che buona parte delle riforme in atto nasce anche da un confronto sul piano internazionale. Innanzitutto, il valore della formazione per i docenti:

Bisogna dedicare maggiore attenzione alla qualità della formazione degli insegnanti. La formazione iniziale degli insegnanti ottiene risultati migliori quando la teoria pedagogica è accompagnata dalla conoscenza della materia e da una sufficiente esperienza di insegnamento in classe. È importante preparare i docenti in formazione al lavoro collaborativo, allo sviluppo professionale lungo tutto l'arco della carriera, a sapere affrontare la diversità all'interno delle classi e ad impiegare fiduciosamente le tecnologie digitali. In alcuni Stati membri la partecipazione allo sviluppo professionale continuo è scarsa o scarsamente focalizzata. Lo sviluppo professionale continuo deve essere accessibile, anche economicamente, e pertinente. Coinvolgere le scuole e gli insegnanti nell'individuazione dei temi e settori che richiedono azioni può contribuire a migliorarne la qualità.

In secondo luogo, l'importanza della collaborazione tra docenti, anche per sostenere i neo-assunti, oltre che per migliorare l'apprendimenti degli studenti:

Gli insegnanti più efficienti collaborano. Insegnare in forma collegiale, osservare altri insegnanti ed ispirarsi ad essi, formare ampie comunità di apprendimento professionale: si tratta di nuovi efficaci metodi di collaborazione *inter pares* che si stanno diffondendo sempre più, anche se in molti paesi europei non rappresentano ancora la norma. Per migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti, gli insegnanti devono essere capaci e decisi a lavorare ed imparare in forma collegiale - insieme ad altri docenti, in équipe scolastiche multiprofessionali e con partner esterni. Gli ambienti collaborativi e le tecnologie digitali possono migliorare l'apprendimento degli insegnanti.

Altre raccomandazioni riguardano i meccanismi per assicurare la qualità, che variano anche in misura rilevante in Europa ma condividono alcune sfide, come la necessità di sviluppare strumenti e processi appropriati per raccogliere ed analizzare sia dati quantitativi che qualitativi, l'opportunità

di considerare il clima scolastico e il benessere degli studenti, oltre allo sviluppo delle loro competenze, l'urgenza per le scuole e per gli *stakeholder* di investire nella "capacity building" per identificare gli strumenti e gli indicatori più appropriati per monitorare sia la progressione degli studenti che lo sviluppo della scuola ma anche per sviluppare un'idea condivisa di come interpretare i dati, spostandosi da un approccio "checklist" (basato sull'aderenza formale a regole e procedure) verso un approccio di sostegno volto allo sviluppo per alzare gli standard e migliorare i risultati di apprendimento.

1.3.1 La rete Eurydice

L'Unione Europa non ci offre solo Raccomandazioni, Relazioni e Comunicazioni. Per quanto riguarda l'ambito dell'istruzione, è infatti fondamentale il ruolo della rete di informazione Eurydice. Eurydice è stata istituita dalla Commissione europea e dagli Stati membri nel 1980 "per incrementare la cooperazione nel settore educativo, migliorando la conoscenza dei sistemi e delle politiche. [...] Inoltre, Eurydice è di supporto alla Commissione per il lavoro intrapreso in ambito educativo assieme ad altre organizzazioni internazionali, in particolare il Consiglio d'Europa, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (Unesco)" (dal sito ufficiale <http://eurydice.indire.it/scopri-eurydice/>). Come anticipato in chiusura del paragrafo precedente, questa sinergia tra istituzioni è importantissima, in quanto i dati, le informazioni ecc. in possesso di ciascuna di esse possono circolare e andare ad arricchire le iniziative delle altre. Il lavoro di Eurydice si basa sulla raccolta di dati da ciascun ministero o ente regionale/statale che si occupa di istruzione; le analisi svolte vengono successivamente controllate dalle 42 unità nazionali per assicurare la correttezza dell'informazione offerta⁵.

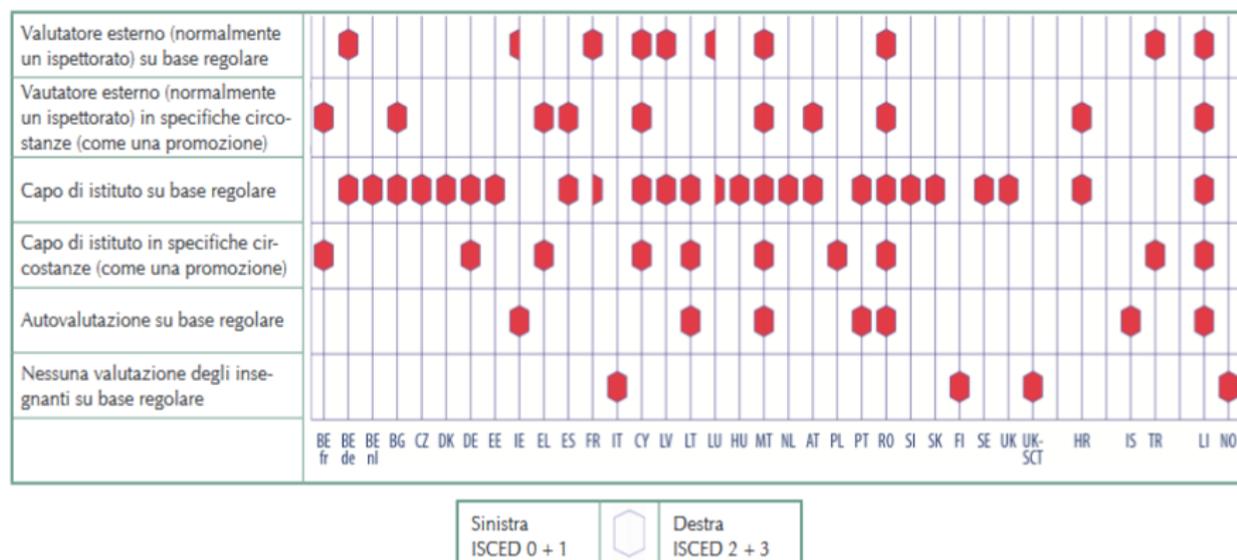
Anche la valutazione dei docenti è stata naturalmente oggetto di indagine da parte di Eurydice (Eurydice Italia, 2013). I dati pubblicati nel 2013 evidenziano come l'Unione Europea presentasse un ventaglio di pratiche molto diversificato, con valutazioni svolte durante il processo di

⁵ La rete Eurydice sviluppa e pubblica studi e rapporti comparativi su argomenti presenti nell'agenda della cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, coprendo tutti i livelli di istruzione, dal pre-primario all'istruzione terziaria e degli adulti, tra cui:

- descrizioni dei sistemi educativi europei (Eurybase fino al 2011, Eurypedia fino al 2015);
- studi tematici comparativi su temi di attualità, come l'istruzione superiore, la professione insegnante, l'insegnamento delle lingue e delle scienze, l'integrazione dei bambini immigrati, l'educazione alla cittadinanza;
- studi più focalizzati su indicatori quantitativi, in collaborazione con Eurostat, della serie "Le cifre chiave" su argomenti tematici come, per esempio, l'istruzione superiore, l'insegnamento delle lingue e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- la collana di rapporti brevi, Facts and Figures su argomenti come per esempio il calendario scolastico e accademico e gli stipendi di insegnanti e capi di istituto in Europa.

valutazione della scuola oppure indipendenti, che potevano condurre ad una valutazione formale o informale, gestita dai capi d'istituto, da ispettori ministeriali o da organismi indipendenti.

Figura 15: Responsabilità per la valutazione degli insegnanti su base individuale nell'istruzione pre-primaria, primaria e secondaria (inferiore e superiore) generale, 2011/12



Fonte: Eurydice.

Come già visto dai risultati dell'indagine TALIS, il capo d'istituto era (ed è comunque rimasto) colui che ha il ruolo più importante per la valutazione dei docenti, svolta per lo più su base regolare, anche se le modalità utilizzate sono di diverso tipo, con alcuni paesi in cui coesistono quasi tutte. Altro dato che emerge con chiarezza: l'Italia, al tempo, risultava fanalino di coda per le pratiche valutative del personale:

Una qualche forma di valutazione strutturata dei singoli insegnanti è presente in tutti i paesi europei eccetto l'Italia, la Finlandia, la Scozia e la Norvegia. Tuttavia, in Finlandia, a seconda delle scuole, i capi di istituto possono svolgere annualmente dei colloqui di valutazione con i propri insegnanti. In molti paesi è il capo di istituto responsabile della valutazione dei docenti, effettuata spesso su base regolare. In altrettanti numerosi paesi, la valutazione degli insegnanti su base individuale è un sistema più complesso con diversi attori coinvolti. (Eurydice Italia, 2013, pp. 14-15).

Eurydice Italia ha poi pubblicato un nuovo documento aggiornato nel 2016 (*La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*), che prende in considerazione in dettaglio solo alcuni Paesi (Francia, Germania, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi e Spagna) e presenta grafici separati per ciascun sistema scolastico. La parte iniziale offre un panorama generale sulle differenti forme di valutazione (interna, esterna, di sistema), ma non dà una sintesi sulla valutazione

dei docenti. La pubblicazione di questo nuovo volumetto nel 2016 nasce proprio dalla situazione contingente italiana:

Le informazioni, tratte e tradotte dallo studio della rete Eurydice *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, presentano i sistemi di Francia, Germania, Inghilterra, Paesi Bassi e Spagna. La scheda sull'Italia è stata aggiunta per la centralità che la tematica ha assunto nel nostro Paese a partire dal 2013 e per agevolare la comparazione del nostro sistema con quello degli altri Stati. Il Sistema di valutazione italiano si trova in un momento di grande fermento, impegnato nel rodaggio di un sistema nuovo e articolato e in attesa dei suoi effetti sul sistema di istruzione e formazione, effetti che potranno essere apprezzati a partire dai prossimi anni. (presentazione del volume al link <http://www.indire.it/2016/09/30/la-valutazione-delle-scuole-in-europa-nel-nuovo-quaderno-di-eurydice/>)

Di questa evoluzione all'interno del sistema scolastico italiano si parlerà diffusamente più avanti, nel Capitolo 4.

Capitolo 2. La valutazione dei docenti: il *framework* teorico

Le politiche scolastiche tratteggiate nel Capitolo I non nascono evidentemente solo dagli esiti delle indagini nazionali e internazionali. Una vastissima letteratura si occupa da molti anni di tutti gli aspetti della valutazione, sia per fare il punto su quanto accade in realtà in cui i meccanismi valutativi sono da tempo strutturali all'interno dei sistemi educativi, sia con una funzione di stimolo per i paesi in cui ancora non esistono processi consolidati, sia per approfondire singoli aspetti – valutazione d'istituto, esiti degli studenti, valore aggiunto, autovalutazione, e così via. Un elemento che può stupire chi si avvicina per la prima volta a questi argomenti è che la ricerca su questi temi viene portata ormai avanti in un gran numero di paesi, in tutto il mondo; per chi, dall'Italia, guarda alle tematiche valutative, è estremamente interessante indagare come certe difficoltà siano state affrontate altrove o “incontrare” le proposte di studiosi che tanto hanno da dirci per sostenere dei processi ancora zoppicanti.

2.1 Metodologia per la ricognizione bibliografica

Iniziamo con una necessaria premessa: la formazione di una bibliografia non è mai conclusa, fintantoché la ricerca non è terminata. Trattandosi, tra l'altro, di un lavoro piuttosto lungo, l'aggiornamento viene fatto costantemente perché si trovano sempre spunti nuovi contenuti in volumi, articoli, report di conferenze. Quanto viene descritto nel presente paragrafo riguarda pertanto in particolare la fase di avvio della ricerca, quando si trattava di avere una base concettualmente solida per iniziare il lavoro a partire da ricerche precedenti validate e da pubblicazioni di studiosi riconosciute dalla comunità scientifica; l'ulteriore arricchimento della bibliografia è poi durato per l'intero triennio.

La ricognizione bibliografica sistematica è stata condotta partendo dalle risorse presenti nella Biblioteca di Ateneo (volumi e riviste), per proseguire poi con la ricerca di altri volumi e articoli grazie alla ricerca in Internet, ai cataloghi informatizzati e alle banche dati. Il processo ha associato il metodo “a cascata o a palla di neve” (Viganò, 2002, p. 37), ricercando quindi le pubblicazioni citate nei riferimenti bibliografici presenti nei testi via via consultati, ad una ricerca sistematica a partire da parole chiave inserite nei motori di ricerca.

Il metodo a cascata è stato utilizzato partendo da alcuni volumi già noti per ricerche precedenti, quali quelli di Mario Castoldi, Damiano Previtali, Luciano Galliani, Valentina Grion, Fondazione Giovanni Agnelli, Philippe Perrenoud, nonché dai documenti dell'OECD e dai report della rete Eurydice, che spesso offrono spunti bibliografici aggiornati e di respiro internazionale. Questa

modalità ha consentito di allargare sempre più il numero delle pubblicazioni individuate come funzionali alla ricerca e, al tempo stesso, ha permesso di evidenziare la presenza fissa di alcuni testi, riconosciuti quindi dalla comunità scientifica come imprescindibili per un discorso sulla valutazione.

Più complessa è stata la ricognizione bibliografica sistematica condotta attraverso i motori di ricerca e le banche dati, data l'enorme mole di studi relativi alla valutazione. Nei motori di ricerca (come Google Scholar) e alcune banche dati è stato necessario porre particolare attenzione alle parole chiave da inserire nei campi di ricerca: mentre la lingua italiana utilizza infatti generalmente il termine "valutazione" in maniera onnicomprensiva quando si parla di insegnanti e della qualità del loro lavoro (non distinguendo quindi le sfumature di finalità, modalità ecc. con cui essa viene condotta), in inglese (lingua in cui è reperibile la maggior parte del materiale) si possono trovare articoli su questo argomento inserendo come parole chiave sia *evaluation*, sia *assessment*, sia *appraisal* (cfr la nota 3 del capitolo 1); nella ricerca condotta con campi diversi o con operatori booleani si è quindi tenuto conto di questa triplice possibilità (*teacher OR teaching AND evaluation OR assessment OR appraisal*). Il maggior numero di articoli è stato reperito utilizzando la banca dati EBSCO, inserendo "teacher evaluation" come parole chiave: in EBSCO, la ricerca per "teacher evaluation" comprende varie sotto-categorie collegate, consentendo quindi di svolgere una ricerca ampia senza il rischio di tralasciare elementi importanti. La ricerca è stata successivamente limitata fissando come finestra temporale gli anni dal 2010 al 2016 ed escludendo i risultati per la *higher education* (NOT *higher education*). Infine, sono stati selezionati solo contributi *peer reviewed* in modo da ottenere risultati già passati al vaglio di esperti. Il report EBSCO ha restituito circa 1200 records, che sono stati poi passati in rassegna per vedere quanti potevano effettivamente risultare funzionali alla presente ricerca. Sono stati tralasciati quelli che trattavano in maniera specifica di esiti di programmi o modelli di valutazione in paesi culturalmente molto lontani e con sistemi scolastici completamente diversi (ad es., alcuni paesi dell'Africa), così come quelli che parlavano esclusivamente di valutazione *high-stake* o svolta a partire dagli esiti degli studenti (gruppo di articoli davvero corposo, in particolare di provenienza statunitense). Sono stati invece tenuti in considerazione articoli, anche riferiti ad aree culturalmente molto diverse, allorché prendevano in considerazione aspetti trasversali della valutazione (es. valore del feedback) o suggerivano bibliografia o dati ulteriori rispetto a quelli già posseduti. Sono stati evitati contributi su singole discipline o su aspetti molto circoscritti dell'insegnamento, ad esempio *special education*, *online education*, o *gifted education*. Sono stati tralasciati anche i contributi dedicati esclusivamente alla valutazione *pre-service*.

Per il reperimento di alcuni articoli non presenti liberamente in rete, sono stati utilizzati anche Researchgate e Academia.edu, scaricando direttamente i contributi già presenti o richiedendo agli autori quelli non disponibili; la maggior parte delle richieste è stata esaudita.

Da una prima, rapida scorsa della bibliografia così rinvenuta, appare chiaro come la letteratura di ambito anglosassone – prevalentemente statunitense, ma anche australiana – sia il principale riferimento (benché ci siano esperienze molto avanzate anche in Paesi come Cile e Messico), sia in termini di riflessione su modelli già applicati, sia come approfondimento di aspetti più specifici della valutazione dei docenti, in particolare l’osservazione in aula (sia da parte del capo d’istituto che come *peer observation*), il ruolo del capo d’istituto, la possibilità di operare a partire da standard professionali o da profili ben definiti, le criticità insite nel “dare un giudizio” (ad esempio quello che è stato definito il *Widget Effect*), il peso della rilevazione degli apprendimenti degli studenti e il ruolo crescente che ha avuto negli ultimi anni il “valore aggiunto”. Trattandosi di studi condotti in contesti culturalmente e normativamente piuttosto diversi da quello italiano, molti di essi presentano aspetti non implementabili (per lo meno allo stato attuale) nella nostra realtà – basti pensare alla possibilità di utilizzare la valutazione a fini di progressione di carriera o, al contrario, per un licenziamento, oppure all’uso dei risultati degli alunni; tuttavia, il confronto e l’integrazione con quanto pubblicato dagli studiosi italiani (che pure già guardano con attenzione a quanto si pubblica all’estero in materia di valutazione) offre spunti preziosi per riflettere su dimensioni precedentemente non considerate o per corroborare idee già mature nella ricerca ma non ancora attecchite nella quotidianità delle scuole.

2.2 Alcuni elementi chiave dei processi di valutazione dei docenti

Dalla letteratura internazionale e dai documenti OECD e UE brevemente descritti emergono alcuni elementi chiave che sono altrettante dimensioni a cui prestare attenzione per un’implementazione riuscita di sistemi di valutazione dei docenti:

1. definizione di un complessivo sistema di valutazione (Papay, 2012; OECD, 2013a; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Castoldi, 2012);
2. definizione degli scopi della valutazione e sua efficacia per una crescente qualità dell’insegnamento (OECD, 2013a; Stronge, Tucker, 2003; Isoré, 2009; Papay, 2012; Muskin, 2015; Marzano, 2012; Grion, Roberts, Casanova, 2011);
3. coinvolgimento attivo di vari *stakeholder* (Peterson, 2000; Grion, Cook-Sather, 2013; Peterson, Wahlquist, Bone, 2000; Meazzini, 2007);

4. impiego di vari strumenti per giungere ad una valutazione il più possibile attendibile (Meazzini, 2007; Castoldi, 2016; Darling-Hammond, 2013a; Marshall, 2013);
5. bilanciamento tra linee guida e indirizzi a livello nazionale e adattamenti al contesto locale (OECD, 2013a; Isoré, 2009; Dordit, 2011).
6. formazione di specifiche figure professionali per la valutazione, o comunque di formazione specifica per chi opera all'interno degli istituti scolastici con funzione di osservatore e/o valutatore (Papay, 2012; Jacob, Lefgren, 2008);
7. definizione di profili e/o di standard professionali per i docenti (OECD, 2013; Stronge, Tucker, 2003; Perrenoud, 1999; Danielson, 2013; Marshall, 2013; Council of Chief State School Officers/InTASC Consortium, 2013; Previtali, 2012; Concina, 2016).

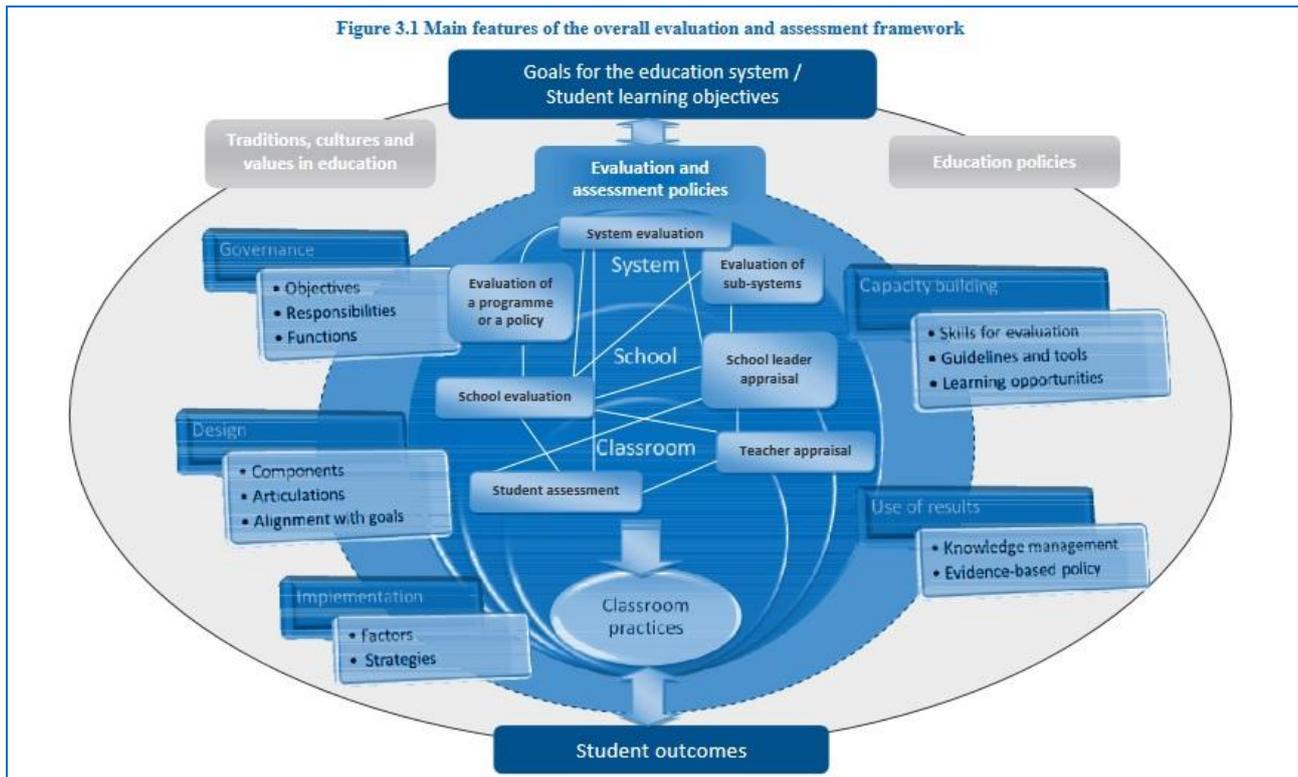
Passiamo ora in rassegna i primi sei ambiti in maniera analitica, evidenziando in particolare gli aspetti di cui si è tenuto conto nella fase operativa della ricerca; il settimo ambito sarà oggetto di trattazione specifica nel prossimo capitolo.

2.2.1 Definizione di un idoneo sistema di valutazione

La valutazione dei docenti, in qualunque modo si attui e con qualunque finalità essa abbia, acquista un senso pieno solo nel momento in cui essa viene inserita in un sistema di valutazione completo e coerente, che contenga e unisca tutti gli ambiti di un sistema di istruzione. Interventi a macchia di leopardo oppure una tantum, o meccanismi di valutazione circoscritti a singoli processi (ad esempio gli esiti degli studenti) possono restituire dati specifici da cui però difficilmente sarà possibile costruire percorsi di miglioramento coerenti.

Un buon punto di partenza è il *Framework* dell'OECD (2103a), che sintetizza tutti gli ambiti della valutazione scolastica, le loro componenti e le loro connessioni.

Figure 3.1 Main features of the overall evaluation and assessment framework



Passiamo rapidamente in rassegna il *Framework*, rinviando ai paragrafi successivi per i punti che saranno discussi in dettaglio (uso dei risultati, *capacity building*, integrazione delle dimensioni nazionale e locale) e integrando con l’apporto di altra letteratura:

– *Governance*: per quanto riguarda gli obiettivi e le funzioni, accade spesso l’idea che il fine ultimo della valutazione – migliorare l’apprendimento degli studenti e l’insegnamento dei docenti – non sia adeguatamente chiaro o correttamente comunicato, o che l’implementazione non sia coerente – e persegua quindi scopi diversi (OECD, 2013a, p. 65); sfugge allora anche il potenziale di una corretta azione valutativa. Oltre a proporre interventi formativi e informativi efficaci, occorre che passi una visione più costruttiva dei processi valutativi, cercando di creare progressivamente una cultura della valutazione (OECD, 2013a, p. 66). Quanto alle responsabilità (“chi fa cosa”), vedremo più avanti più diffusamente che la maggior parte dei paesi combina per lo sviluppo delle politiche e la definizione di standard delle direttive centrali (a livello sia nazionale sia sub-nazionale) con una parte di libertà lasciata ai livelli locale e di scuola per l’implementazione (OECD, 2013a, p. 66).

– *Design*: nel progettare i *framework* di valutazione, i paesi attingono ad una serie di principi allineati con gli scopi generali e con le tradizioni del proprio sistema educativo e li integrano con aspetti che sono intesi ad aumentare l’efficacia delle procedure di valutazione, come porre lo studente al centro (Weimer, 2013), concentrarsi sugli *outcome* degli studenti, affidarsi a procedure

trasparenti attraverso la rendicontazione dei risultati della valutazione, promuovere una cultura di condivisione delle pratiche e di *peer learning* (anche per i docenti), fare affidamento sulla professionalità dei docenti e rispondere ai diversi bisogni dei discenti (OECD, 2013a, p. 78) La progettazione in qualche – raro – caso tiene anche in considerazione le opinioni e le prospettive di genitori e studenti – debitamente raccolte – per contribuire al miglioramento scolastico attraverso l’uso sistematico di indagini e questionari (*Ivi*, p. 79). Questo aspetto è importante perché una mappatura completa degli elementi da considerare consente di collegarli in maniera efficace per generare complementarità, evitare le duplicazioni e prevenire l’incoerenza (*Ivi*, p. 92).

– *Capacity building* (costruzione di competenze valutative): l’efficacia della valutazione si fonda in gran parte sull’assicurare che sia coloro che progettano e intraprendono le attività di valutazione, sia coloro che utilizzano i risultati siano in possesso di competenze adeguate (*Ivi*, p. 97). Mentre gli standard e le procedure per la valutazione sono tipicamente determinate a livello centrale, l’implementazione avviene per lo più a livello di scuola, Nel punto 6 si tratterà più diffusamente di questo aspetto.

– *Implementazione*: una sfida chiave per i *policy makers* è passare dall’individuazione dei cambiamenti necessari all’implementazione riuscita di quei cambiamenti. Implementare politiche valutative è un’azione complessa, coinvolge una vasta gamma di *stakeholder* con interessi diversi e richiede confronto e formazione di figure competenti. Le politiche dettate a livello nazionale o locale non sempre vengono concretizzate come previsto a livello di scuola e di classe. Le difficoltà derivano da una molteplicità di fattori, spesso intrecciati: mancanza di consenso tra gli *stakeholder*, scarsa informazione e accompagnamento approssimativo, coinvolgimento limitato dei professionisti, competenze inadeguate, risorse scarse, evidenze di partenza scarse e leadership debole (*Ivi*, p. 108). Di converso, i fattori che influenzano il successo dell’introduzione di un sistema di valutazione includono l’accordo dei professionisti, la percezione che i processi siano utili, il più possibile oggettivi ed equi, la condivisione di finalità e procedure (*Ivi*, p. 112). Nel caso della valutazione dei docenti, emerge che anche se gli insegnanti accettano gli standard e concordano sulla necessità di un sistema di valutazione, possono comunque manifestare riluttanza quando il tutto si trasforma in un sovraccarico di lavoro o in un’operazione che percepiscono come priva di senso (Milanowski, Heneman, 2001; Leithwood, Steinbach, Jantzi, 2002). Anche il tempo è una variabile rilevante per l’implementazione delle riforme educative: per prima cosa, tra il momento in cui si sperimenta il “costo” iniziale della riforma e quello in cui divengono evidenti i benefici – nel caso vengano davvero realizzati – intercorre un tempo che può essere anche piuttosto lungo e può accadere che, lungo il percorso, l’implementazione si interrompa o perda di slancio;

inoltre, è anche indispensabile prestare attenzione al rispetto alla sequenza delle varie parti della riforma, senza accelerare i tempi o saltare delle tappe, in quanto imparare, comprendere, costruire fiducia sono processi piuttosto lunghi e spesso non lineari. Un'altra importante considerazione riguarda la necessità che la riforma sia tagliata su misura (“tailored”) per la fase di sviluppo di una determinata area: la valutazione dei docenti, ad esempio, richiede molto più tempo di qualunque forma di valutazione degli apprendimenti (OECD, 2013a, p. 117)

– *Uso dei risultati*: i risultati della valutazione riguardano, a livello di sistema, la definizione o la modifica delle politiche, la comparazione tra sistemi o, diacronicamente, per cogliere i cambiamenti. A questo concorrono sia le valutazioni degli apprendimenti degli studenti (pensiamo alle prove standardizzate, nazionali e internazionali), sia le valutazioni/autovalutazioni d'istituto (in Italia, ad esempio, con modelli centralizzati come il RAV e sistemi di valutazione esterna con criteri centrali); nella maggior parte dei paesi, i risultati sono percorsi di miglioramento, anche se non mancano casi in cui esiti negativi possono portare alla chiusura della scuola⁶. Per quanto riguarda la valutazione dei docenti, la distinzione più comune è tra procedure volte al controllo (in alcuni casi fatto coincidere con l'*accountability*, OECD, 2013a) e procedure che mirano allo sviluppo. Per l'OECD (2013a), la valutazione per il controllo⁷, o valutazione sommativa, si concentra sul ritenere gli insegnanti responsabili (*accountable*) per la loro performance, associando questa a varie conseguenze per la loro carriera:

Teacher appraisal for accountability, also referred to as summative appraisal, focuses on holding teachers accountable for their performance associating it to a range of consequences for their career. It aims to provide summary information about past practices and performance of a teacher relative to what is considered as standards of 'good' teaching. It seeks to set incentives for teachers to perform at their best. It may involve external evaluators and typically entails consequences for teachers such as performance-based career advancement and/or salaries, bonus pay, or the possibility of sanctions for underperformance. (OECD, 2013a, p. 281)

Dall'altra parte, c'è la valutazione per lo sviluppo professionale dei docenti, che conduce alla predisposizione di piani individuali di miglioramento che tengono conto del piano di sviluppo generale della scuola; la leadership educativa a livello di scuola gioca un ruolo chiave

⁶ Per quanto riguarda i Paesi Bassi, ciò può accadere per le scuole in difficoltà, che devono dimostrare di star facendo un percorso per migliorare: “Se le scuole non dimostrano un progresso sufficiente durante il processo di miglioramento, l'ispettore può chiedere all'organo scolastico di governo di predisporre un piano di emergenza, che può includere il trasferimento della scuola a un altro organo di governo, una fusione, o addirittura la chiusura della scuola.” (Eurydice Italia, 2016)

⁷ Il documento OCSE (2013a) la chiama “per l'*accountability*”; noi utilizzeremo invece questo termine nel senso che dà Paletta, che invece ha un'idea più ampia; pertanto, utilizzeremo “controllo” quando ci riferiamo al senso che viene dato in questa sede.

nell'assicurare l'efficacia di questo legame (OECD, 2013a). Questo tema verrà discusso più diffusamente al punto 2.

2.2.2 Definizione degli scopi della valutazione e sua efficacia per una crescente qualità dell'insegnamento

Come visto in chiusura del paragrafo precedente, un altro punto ampiamente discusso in letteratura è l'opportunità di implementare processi valutativi che perseguano sia finalità di controllo sull'attività svolta, sia finalità di sviluppo e miglioramento professionale (Isoré, 2009).

Spesso i due aspetti vengono visti come antitetici, e non compatibili: si tende infatti a polarizzare i due scopi e a ritenerli ciascuno l'opposto dell'altro, considerando il controllo come un processo connesso alla misurazione, di carattere più "oggettivo" e volto all'espressione di un "giudizio" e intendendo invece con "sviluppo professionale" una finalità certamente più affine al "sentire" degli operatori scolastici, tuttavia talvolta solo di facciata e raramente foriera di conseguenze. Per quanto riguarda la valutazione dei docenti, a questa problematicità concettuale (dove con problematicità intendiamo complessità, non certo complicazione) si aggiungono corollari di "oltranzismo" allorché la valutazione è accompagnata da un qualche beneficio di tipo economico come ricompensa (Mintrop et al. 2017), in particolare in contesti in cui l'insegnamento è avvolto da un'aura di "missione" che collide dal punto di vista valoriale con la possibilità di una "monetizzazione" della qualità, oppure in assenza di procedure chiare e condivise che tutelano contro forme di nepotismo e favoreggiamento. Vedremo nel quarto capitolo, dedicato alla situazione italiana, come questo genere di dibattito sia stato (e sia) oltremodo presente.

Se andiamo comunque a problematizzare la questione, ci rendiamo presto conto che la divisione manichea non esiste. Per prima cosa, dal lato delle politiche realmente implementate, emerge che gli aspetti sommativi e formativi della valutazione dei docenti, anche nella loro conflittualità, non sono incompatibili e che nella pratica i paesi raramente utilizzano modelli "puri", privilegiando invece combinazioni che integrano molteplici scopi e metodologie (Stronge, Tucker, 2007; Isoré, 2009, p. 8). In realtà, l'aspetto del controllo viene per lo più utilizzato come "mezzo", non tanto come finalità in sé: la raccolta dei dati, le osservazioni, i questionari e tutte le modalità che possono essere attuate per avere un'idea della prestazione di un docente non sono praticamente mai funzionali sono a "conoscere la situazione" – e a prendere provvedimenti immediati; infatti – salvi casi di particolare gravità, in cui normalmente non si valuta la competenza del docente, ma ci si trova davanti a comportamenti inaccettabili di altra natura – non accade praticamente mai che a

fronte di una valutazione negativa vengano prese misure drastiche (come ad esempio il licenziamento) nei confronti dei docenti: non tutte le scuole propongono piani di miglioramento o assegnazione di un mentore, ma in genere, come già visto, si assiste comunque ad ulteriori valutazioni o a rallentamenti della progressione stipendiale, dando quindi la possibilità di migliorare le prestazioni. Il controllo appare quindi prodromico ad una prosecuzione del processo valutativo. È quindi evidente come, una volta smessi i panni di chi teorizza e indossati quelli di colui (*policy maker*, capo d'istituto, ministro ecc.) si trova a dover concretamente mettere in atto una valutazione, non si tratti di scegliere un tipo di valutazione piuttosto che un altro, quando di fare buon uso delle informazioni raccolte, anche nel rispetto di quello che è il contesto in cui si va ad implementare un certo processo e della coerenza del sistema preso nel suo insieme⁸.

Vero è che il versante “controllo” appare strettamente collegato – sia in letteratura, sia nelle politiche – alla necessità di *accountability*; come già considerato, le scuole non possono esimersi dal rendere conto alla comunità e alla società intera del lavoro che viene svolto al loro interno, dell'efficacia e dell'efficienza con cui operano, dei risultati che ottengono in termini di esiti degli studenti – immediati e a distanza. Questi ultimi, infatti, rappresentano la vera misura della qualità del servizio scolastico e, se consideriamo che l'impatto dei docenti è considerato a questo proposito uno degli aspetti più rilevanti (se non il più rilevante), diventa chiaro che “teacher evaluation may be considered as a quality assurance mechanism” (Isoré, 2009, p. 6). Secondo Salatin (2015), la qualità del sistema scolastico va considerata come un costrutto multidimensionale; al suo interno, la qualità del sistema-scuola è fortemente determinata dalla qualità del personale docente, non solo relativamente alla padronanza disciplinare e didattica, ma anche alle capacità relazionali, sempre più centrali (cfr, tra gli altri, Barile et al., 2012; Goe, 2007; Gray et al., 2011; Guess, Bowling, 2014; Molinari, Mameli, 2015; Pianta, Hamre, Allen, 2012). Tutto questo è senz'altro condivisibile ed è chiaro che nelle forme che assumono più comunemente le forme di *accountability* (bilancio sociale, rendicontazioni, e così via) il “dato” è, dal punto di vista comunicativo, più immediato del resoconto di un processo; tuttavia, l'*accountability* non può essere ridotta alla descrizione sincronica (una “fotografia”) di ciò che accade in un istituto scolastico, soprattutto perché i processi

⁸ Romei dà un'ulteriore lettura, più centrata sul piano gestionale: “La valutazione ha senso sul piano gestionale, e può essere accettabile su quello relazionale, se viene concepita per quello che è: una fase del *processo di controllo* di un'azione complessiva, che si sviluppa secondo questa sequenza logica: fissazione di *risultati attesi* (RA) [...]; *verifica* [...]; *valutazione* [...]; la valutazione così intesa è un fondamentale strumento di *gestione*: da un lato sollecita la motivazione a fornire prestazioni corrispondenti alle attese, capaci quindi di costituire contributi organicamente integrabili nell'azione collettiva complessiva; dall'altro è il meccanismo attraverso il quale il valutato e il valutatore – e l'organizzazione – imparano dall'esperienza, poiché essa consente di costruire *feedback* ragionati che possono essere capitalizzati e usati come base per l'avvio ogni volta di un nuovo ciclo di azione.” (Romei, 2005, pp. 125-126).

core che vi avvengono sono per loro natura attuati e riconoscibili nel loro dispiegamento temporale, e spesso nella media durata. In questo senso vanno anche attualmente molte indagini nazionali ed internazionali, che, pur mantenendo restituzioni puntuali che offrono “spaccati” della scuola, utilizzano sempre più meccanismi per agganciare i dati a quelli precedenti in modo da cogliere l’evoluzione degli esiti; come dire che è maturata, negli anni, anche l’idea che la qualità in ambito educativo non può che assumere tratti processuali e questo vale naturalmente sia per quanto riguarda gli studenti che per quanto riguarda i docenti. Assumiamo pertanto un’accezione ampia di *accountability*⁹, che includa anche gli interventi collegati allo sviluppo professionale – purché, naturalmente non restino lettera morta e diano, nel tempo, i loro frutti.

Venendo quindi, nello specifico, alla valutazione per lo sviluppo professionale (di tipo “formativo”, Isoré, 2009), essa fa riferimento ad un apprezzamento della pratica professionale dell’insegnante finalizzato ad individuare punti di forza e criticità dell’attività di insegnamento e ad offrire opportunità di crescita personale e supporto per riflettere sulle proprie pratiche e migliorarle. Il fine ultimo di questo tipo di valutazione va al di là dell’efficacia del singolo insegnante per investire la qualità complessiva dell’insegnamento di un istituto o di un intero sistema educativo:

evaluation systems that improve instructional effectiveness can have a much broader impact. Researcher suggests that a rigorous evaluation program does boost teacher effectiveness and student achievement (Taylor & Tyler, 2011). In this regard, evaluation systems should be judged not only by their quality as measurement tools but also by the quality of the targeted feedback they provide and by their ability to drive continued instructional improvement. (Papay, 2012, p. 124)

Il fatto che il feedback dell’azione valutativa sia *targeted* è essenziale ai fini dell’efficacia valutativa: affinché possa guidare il cambiamento, deve infatti essere personalizzato e indicare con precisione le aree di miglioramento, sia a livello personale, per percorsi individuali, sia per le scuole, che dovrebbero adattare i loro programmi di sviluppo professionale ai bisogni dei loro insegnanti, in coerenza con gli obiettivi educativi (Isoré, 2009, p. 8).

Senza un chiaro legame con le opportunità di crescita professionale, l’impatto della valutazione dei docenti sui processi di insegnamento/apprendimento risulta relativamente limitato (Goe et al., 2012), in quanto il processo potrebbe non essere preso sul serio o incontrare sfiducia o apatia da

⁹ Cfr Paletta (2013): “In particolare, il recente DPR n.80/2013 disegna un sistema di accountability basato sulla misurazione standardizzata degli apprendimenti degli studenti e del valore aggiunto educativo, con la valutazione esterna dei rapporti di autovalutazione e dei piani di miglioramento prodotti dalle comunità scolastiche, la rendicontazione sociale agli stakeholder del territorio, nonché la valutazione delle prestazioni dei dirigenti scolastici.” https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Paletta_2013_Valutazione_dell_istruzione_e_miglioramento.pdf

parte degli insegnanti (Marshall, 2013). Idealmente, la valutazione dei docenti dovrebbe permettere agli insegnanti di ricevere un “tailored feedback” e questo feedback dovrebbe essere seguito da opportunità di apprendimento continuo in aree individuate con precisione, attraverso attività di sviluppo professionale, *mentoring* o altro (OECD, 2013a). Per quanto riguarda il *mentoring*, in particolare, si tratta, come noto, di una relazione interpersonale finalizzata alla formazione e allo sviluppo di un membro dell’organizzazione meno esperto da parte di chi ha invece consuetudine con l’ambiente, vanta una certa esperienza professionale e gode, in genere, di stima da parte dei colleghi e del vertice dell’organizzazione. Si tratta, quindi, di un rapporto finalizzato ad un *apprendimento*. Secondo Zachary (2000), infatti,

l’apprendimento è il processo fondamentale e lo scopo primario del mentoring. Una delle ragioni principali per cui le relazioni di mentoring falliscono è che non si tende al processo di apprendimento e che il focus sugli obiettivi di apprendimento non viene mantenuto. [...] Il ruolo dell’esperienza è una forza primaria per capire il viaggio parallelo di mentor e *mentee* e la relazione di apprendimento. È fondato su una rete di connessioni e interrelazioni¹⁰ che viene esplorata per mezzo dell’ecologia personale – forze che influenzano il modo in cui apprendiamo. I concetti di sfida, supporto e visione, insieme allo stile di apprendimento, giocano un ruolo critico nel facilitare il processo di apprendimento. (p. 1)

Molto interessante per il tema in discussione è il concetto del “viaggio parallelo” delle due persone coinvolte (come ogni relazione, non può che essere reciprocamente influente), così come il fatto che le parole-chiave siano “sfida”, “supporto” e “visione”, ovvero un atteggiamento proattivo e propositivo sostenuto, però, da chi diventa “compagno di viaggio”. Questo viaggiare insieme è, secondo Zachary, incluso nell’espressione *learning partnership*: in questa relazione, il discente – che in questo caso è il *mentee* – ha un ruolo più attivo nell’apprendimento rispetto al paradigma tradizionale in cui il *mentor* conduceva il gioco: da “saggio sul palcoscenico”, il *mentor* si trasforma nella “guida a fianco” (p. 3). In una relazione di questo tipo, quindi, anche il *mentor* compie parallelamente un percorso formativo, con benefici evidenti per la comunità scolastica.

I risultati della valutazione dei docenti potrebbero anche essere usati per ricompense, come premi economici una tantum (bonus), agevolazioni (permessi supplementari, periodi sabbatici, opportunità

¹⁰ Riportiamo la bella metafora utilizzata da Laurent A. Parks Daloz nel “Foreword” posto all’inizio del volume di Lois J. Zachary: “Gli ecologi ci dicono che un albero piantato in una radura di una vecchia foresta crescerà meglio di uno piantato in un campo aperto. La ragione, dicono, è che le radici dell’albero nella foresta sono capaci di seguire gli intricati percorsi creati dai vecchi alberi e così penetrano più profondamente. Infatti, nel tempo, le radici di molti alberi possono davvero innestarsi l’una sull’altra, creando un interdipendente strato di vita nascosto sotto alla terra. Tutto ciò consente letteralmente agli alberi più forti di condividere risorse con i più deboli e in questo modo l’intera foresta diventa più rigogliosa” (p. xiii) [traduzione nostra]

di formazione...), possibilità di fare ricerca, riconoscimenti pubblici, maggiori responsabilità, (OECD, 2013a, p. 328). Queste ricompense (che possono essere a livello individuale o di gruppo) rappresentano un'opportunità per riconoscere e remunerare la competenza e la performance nell'insegnamento; tuttavia, occorre ricordare che il rapporto tra prestazioni e premi è controverso (cfr "merit pay for teachers"), dal momento che in più occasioni è emerso come questo possa creare competizione negativa e disgregare il tessuto relazionale, più che creare collaborazioni; e la ricerca in questo campo ha prodotto risultati misti (Isoré, 2009). Un'altra criticità presente in molti sistemi educativi è l'assenza di opportunità di carriera, o anche solo di assunzione di maggiori responsabilità, per gli insegnanti efficaci; la struttura organizzativa della scuola in molti paesi è tipicamente piatta, senza possibilità concrete di avanzamento. Questo è senz'altro un limite, dal momento che diversi insegnanti, poco interessati a ricompense "simboliche", potrebbero perdere motivazione e interesse, disperdendo di fatto prezioso capitale umano (OECD, 2013a, p. 326).

Proprio il capitale umano è ciò che i sistemi educativi non possono permettersi di perdere: come già discusso nel primo capitolo, la questione della qualità dell'insegnamento ha assunto un carattere d'urgenza dati gli enormi e rapidi cambiamenti a livello sociale, decisamente sfidanti per i docenti (OECD, 2013a):

The more complex and uncertain the world in which we live, the more that alternative sources of knowledge and influence are available to students, the more open schools become to diverse clienteles, and the more varied the organisational and pedagogical strategies that teachers should deploy, the greater become the levels of professional skill needed to meet them (OECD, 2001). (OECD, 2013a, p. 48).

I sistemi di valutazione sono quindi finalizzati a garantire degli standard adeguati da parte dei docenti e ad assicurare una formazione continua in servizio adeguata (p. 49): in quest'ottica, la valutazione dei docenti e il successivo piano di sviluppo sono validi strumenti per migliorare l'apprendimento. La ricerca ha dimostrato l'impatto positivo dello sviluppo professionale sugli esiti degli studenti: secondo Yoon et al. (2007), dopo aver considerate vari studi sull'argomento, sostengono che uno sviluppo professionale che include un numero cospicuo di ore spalmato su un periodo che va dai 6 ai 12 mesi mostra effetti positivi e significativi sui risultati degli studenti. Anche Hill, Beisiegel e Jacob (2013) forniscono una *review* di prove a supporto, con conclusioni analoghe, a ulteriore riprova della correttezza delle politiche che supportano l'importanza di opportunità di sviluppo professionale lungo tutta la vita lavorativa.

Sia che si tratti di valutazione limitata al controllo, sia che si intendano implementare sistemi più complessi per il miglioramento professionale, è fuor di dubbio che essa assume senso e svolge

pienamente la sua funzione solo quando è condotta in maniera corretta ed efficace. Molti insegnanti che hanno partecipato all'indagine TALIS 2013 denunciavano proprio la mancanza di conseguenze della valutazione, esprimendo particolare rammarico per la permanenza di situazioni di *underperformance*. L'impressione, in molti casi, è che si tratti di dispositivi meramente formali senza riflessi sulla vita delle scuole, talvolta per mancanza di competenze dei valutatori, talvolta per la riluttanza a prendere decisioni che potrebbero risultare fastidiose e foriere di problemi. Nascono allora distorsioni quali il cosiddetto *Widget Effect*, vale a dire un appiattimento del livello dei docenti. *The Widget Effect* è il report (Weisberg et al., 2009) di una ricerca statunitense che si è occupata della valutazione e del licenziamento dei docenti in quattro stati, riportando le risposte di circa 15.000 insegnanti e 1.300 amministratori. Perché “*widget*”? Un widget è, secondo il dizionario Cambridge, “any small device whose name you have forgotten or do not know”¹¹, vale a dire un oggetto di scarsa importanza, di cui è facile scordarsi il nome (un “coso”). Se la valutazione non è svolta in maniera corretta ed efficace, gli insegnanti non sono poi così diversi da un *widget*: “Effective teachers are the key to student success, yet our school systems treat all teachers as interchangeable parts, not professionals. Excellence goes unrecognized and poor performance goes unaddressed. This indifference to performance disrespects teachers and gambles with students’ lives.” Si tratta quindi sia dei problemi che nascono dalla mancata presa in carico delle situazioni di criticità, sia di quelli che derivano dalla mancata valorizzazione delle eccellenze. In sintesi, la ricerca ha evidenziato che “all teachers are rated good or great”, con una percentuale inferiore all'1% di insegnanti che ricevono valutazioni insoddisfacenti, rendendo di fatto impossibile identificare gli insegnanti davvero eccellenti; inoltre, quasi 3 docenti su 4 non hanno ricevuto feedback specifici su come migliorare (cfr anche Hunt, Gurvitch, Lund, 2016, p. 24); scarsa attenzione per i neoassunti, dai quali ci si aspetta poco (e a cui si chiede poco); infine, “[p]oor performance goes unaddressed”, con metà dei distretti che non hanno licenziato nemmeno un insegnante negli ultimi 5 anni per prestazioni scarse.

Il report mirava ad offrire delle raccomandazioni sia ai policymakers che ai capi d'istituto per evitare queste storture e, in particolare, per dare ai “great teachers” il meritato riconoscimento. Questo nel 2009. Nel 2017 è stato pubblicato un altro documento (Kraft, Gilmour, 2017) nel quale sono stati ripresi in mano i risultati emersi raccogliendo valutazioni dei docenti in 24 stati che avevano adottato riforme importanti nei sistemi di valutazione. Nella grande maggioranza degli stati, la percentuale dei docenti valutati negativamente è rimasta sotto l'1%; tuttavia, la distribuzione completa delle valutazioni varia ampiamente tra gli stati, con percentuali al di sotto

¹¹<https://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/widget>

del *proficient* che oscillano tra 0.7% e 28.7% e percentuali al di sopra tra il 6% e il 62% ; i dati di un distretto urbano indicano che i valutatori percepiscono più del triplo di docenti sotto il *proficient* di quanti ne valutino così, e questo per ragioni collegate al poco tempo disponibile, alla convinzione che i docenti – soprattutto quelli con poca esperienza – possano migliorare, al disagio avvertito nel momento di assegnare una valutazione negativa, alla laboriosità delle procedure previste per il licenziamento a seguito di valutazione negativa.

Simile al *Widget Effect* è quello che, sempre in area statunitense, è stato definito il *Lake Wobegon Effect*, il quale consiste, in linea generale, nella tendenza di molte persone di essere al di sopra della media quanto a intelligenza, ecc. In ambito educativo, il termine è stato introdotto dal medico americano John Jacob Cannell, commentando, negli anni tra il 1987 e il 1988, che tutti e 50 gli stati riportavano risultati delle scuole elementari al di sopra della media nazionale¹². In “So Long, Lake Wobegon?” (Donaldson, 2009), vengono prese in considerazione le ragioni per le quali la valutazione dei docenti ha generalmente poco effetto su insegnamento, apprendimento e risultati: emerge allora che quasi tutti i docenti ricevono valutazioni soddisfacenti¹³, dimostrando la scarsa attendibilità delle procedure. Ciò è dovuto a vari fattori, spesso compresenti: i vincoli e le criticità esterne – standard vaghi, strumenti imprecisi, contrattazione collettiva restrittiva, mancanza di tempo – contribuiscono. I vincoli interni – assenza di sviluppo professionale per i valutatori, una cultura scolastica che scoraggia il feedback critico e la valutazione negativa, e una cultura “di distretto” che offre poca supervisione e pochi incentivi perché gli amministratori valutino accuratamente – contribuiscono ulteriormente a gonfiare i risultati. Se la valutazione non ha conseguenze – positive o negative – sia i valutatori che i valutati perdono motivazione; organizzazioni sindacali, la struttura dei compiti dei valutatori e la loro formazione e la cultura delle scuole influenzano fortemente la qualità dei processi valutativi.

Quando la valutazione viene concepita e assunta come centrale per lo sviluppo ed è condotta in maniera seria ed efficace, diventa accettabile e, anzi, la benvenuta anche per i docenti, che al termine sembrano maturare “an appetite for evaluation”. Ritter e Barnett (2016) propongono gli esiti di una ricerca svolta presso 50 insegnanti e policy makers coinvolti negli US nella riforma

¹² Prende il nome da Lake Wobegon, “a place where all the women are strong, all the men are good-looking, and all the children are above average”, reso noto da uno show radiofonico (“A Prairie Home Companion”), creato e condotto dallo scrittore statunitense Garrison Keillor e descritto nel suo romanzo *Lake Wobegon Days* (1985). <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110810105237549>

¹³ La cosa è quantomeno curiosa, dal momento che, storicamente, “It is possible that all teachers are above average in some schools, but there is generally more variation in teacher effectiveness within schools than between them. Thus, any school—low -performing or high -performing, wealthy suburban or under-resourced urban—is likely to employ more under-performing teachers than its evaluation ratings suggest. In fact, principals and teachers believe that teachers are less effective than evaluation ratings would indicate” (Donaldson, 2009, pp. 1-2).

della valutazione dei docenti. I risultati delle interviste sono rilevanti: prima di tutto, viene sottolineato che la valutazione così come era condotta prima, solo come pratica burocratica (“a dog and pony show lesson”) era altamente inutile, senza feedback e senza nessun tipo di ripercussioni (virtualmente tutte positive); al contrario, una valutazione attenta offre obiettivi per lo sviluppo professionale grazie a feedback significativi (“improved teacher evaluation is less about the scores than the process”, p. 51), particolarmente efficaci quando il contesto è improntato alla fiducia e alla responsabilità condivisa (p. 51). Secondo Matthews (2017), una scuola efficace, che sa riconoscere i docenti eccellenti, può utilizzarli come modelli per attivare processi di miglioramento a livello di istituto (*joint practice development*): la valutazione è pertanto concepita come snodo essenziale per aumentare la qualità del servizio (Tammaro et al., 2016, p. 9). Questi modelli orientati alla crescita, basati su specificità e profondità del feedback, promuovono la riflessività e limitano ugualmente il numero di docenti *underperforming*, solo che non lo fanno distogliendo lo sguardo dal problema, ma affrontandolo in termini di piani di miglioramento (Zepeda, 2016).

2.2.3 Coinvolgimento attivo degli stakeholder

Per “coinvolgimento attivo” si intende sia sollecitare la partecipazione degli attori coinvolti per condividere valori di fondo, criteri e strumenti di valutazione, sia avvalersi dei loro punti di vista per alcuni aspetti della valutazione; per quanto riguarda i docenti, poi, coinvolgerli significa anche farli partecipare ai processi valutativi.

Per dar vita ad un sistema valutativo accettabile e non percepito come inutile o addirittura dannoso, è fondamentale costruire con cura quel consenso di cui si parlava nel primo capitolo: ecco che la partecipazione di tutto coloro che sono direttamente coinvolti nei processi educativi diviene centrale, non solo per evitare opposizioni e resistenze, ma anche perché la valutazione stessa sia arricchita dall’apporto di vari punti di vista.

Se parliamo di valutazione degli insegnanti, questi ultimi sono, per ragioni ovvie, coloro che devono essere maggiormente e più attivamente coinvolti: non solo costituiscono l’oggetto della valutazione, ma sono anche coloro che più efficacemente possono opporvi resistenza – rifiutandola o svuotandola di significato.

Gli insegnanti, anche i più capaci e *committed*, spesso rifiutano le riforme studiate dai *policymakers* perché le considerano incompatibili con la loro realtà e con le loro pratiche quotidiane, soprattutto di classe (Isoré, 2009); non sarebbe quindi in discussione la qualità delle riforme (generalmente elaborate con riferimento a priorità riconosciute), quanto la loro attuabilità rispetto alle condizioni

di lavoro effettive: sono sufficienti incompatibilità rispetto ai tempi di lavoro, agli strumenti in dotazione, alla tipologia di utenza per rendere impraticabile un intervento (Isoré, 2009). Se la progettazione viene realizzata unilateralmente a livello politico e amministrativo, senza includere il *core* della pratica di insegnamento, l'implementazione sarà sempre problematica e, anzi, non ci saranno nemmeno occasioni di riflessione (Elmore, 2000; Kleinhenz, Ingvarson, 2004). Ci sono poi senz'altro aspetti delle riforme che possono risultare di difficile comprensione, in particolare se si toccano abitudini consolidate: in questi casi, occorre che agli insegnanti sia fornito un supporto per capire i cambiamenti, dal momento che senza chiarezza preliminare (ad esempio su cosa ci si aspetta da loro per essere riconosciuti buoni professionisti, e perché) il processo non avrebbe che un avvio incerto e uno sviluppo pieno di ostacoli. Inoltre, si devono programmare delle opportunità per fare il punto insieme agli insegnanti, in maniera che possano esprimere le loro opinioni e percezioni e dare suggerimenti (Isoré, 2009): in larga misura, è il docente motivato che assicura l'implementazione riuscita delle riforme nella scuola (OECD, 2013a).

Queste osservazioni valgono anche quando si scende dal livello delle politiche e del loro funzionamento a quello della valutazione dei singoli insegnanti: Danielson (2012) dice che molti docenti hanno partecipato ad un processo valutativo in cui 'the observation was something done to, rather than with, them' (p. 36). Quando le osservazioni sono fatte "agli" insegnanti, questi si sentono impotenti e hanno poca voglia di cambiare la loro pratica corrente (Hunt, Gurvitch, Lund 2016). Processi condivisi (che non significa depotenziati) nei metodi e nei fini sono senz'altro più accettabili e più efficaci; d'altra parte, se si desidera che la valutazione conduca ad uno sviluppo professionale, essa non può che sostanzarsi in un dialogo costruttivo a partire dagli esiti.

Una corretta e profonda comprensione del senso e dei processi valutativi risulta indispensabile qualora si desideri avviare anche esperienze di osservazione reciproca o valutazione tra pari: solo una volta che tutto il processo sia stato ben compreso e accolto, infatti, può maturare la fiducia reciproca necessaria ad "esporsi" con i colleghi. Il feedback reciproco può essere una fonte di informazione impareggiabile per lo sviluppo professionale (cfr Beck, D'Elia, Lamond, 2015; Isoré, 2009; Centra, 1975; Johnson et al., 2010), purché l'attività da cui deriva sia strutturata in maniera attenta. I "peer evaluators" possono essere sia colleghi della stessa scuola che docenti di altre scuole e il loro contributo risulta rilevante sia per fornire evidenze della pratica che per dare supporto nella crescita professionale (Goldstein and Noguera, 2006), fornendo modelli positivi da cui apprendere (Jackson and Bruegmann, 2009). Negli Stati Uniti, ad esempio, è stato messo a punto il PAR-Peer Assistant and Review, un programma per la valutazione dei docenti: insegnanti esperti, con funzione di mentore o di coach, sostengono sia colleghi meno esperti che colleghi in difficoltà e

svolgono una parte della valutazione; a partire da questa, i docenti sviluppano piani di sviluppo professionale personalizzati e lavorano insieme coi mentori per raggiungere gli obiettivi stabiliti. Il programma include anche una fase in cui un gruppo di docenti e capi d'istituto dà suggerimenti sulle decisioni relative al personale basate sulle evidenze della valutazione. Sistemi che includono i pari come mentori e valutatori risultano più trasparenti ed efficaci, permettendo al tempo stesso di individuare i docenti che necessitano di assistenza intensiva, di una proroga, di una conferma dell'incarico o, in alcuni casi, di un licenziamento (Goldstein, Noguera, 2006; Darling-Hammond, 2013a). Per evitare criticità dovute al fatto di lavorare nello stesso ambiente, secondo Peterson, ad esempio, gli insegnanti implicati nella valutazione dovrebbero essere

equivalent in assignment, training, experience, perspective, and information about the setting for the practice under review, but should neither teach at the same school as the teacher being evaluated nor be socially or politically connected with him (Peterson, 2000).

I capi di istituto hanno un ruolo fondamentale nell'implementazione delle pratiche valutative, dal momento che il loro successo dipende in gran parte dalla loro capacità e dalla loro motivazione (Fowler, 2009): in quanto capi, devono trasmettere *commitment*, al tempo stesso rispondendo personalmente dei cambiamenti e facilitandoli, e vengono perciò identificati infatti come fattori critici per una riforma riuscita (Derrington, Campbell, 2015). Inoltre, anche i capi d'istituto sperimentano in prima persona il cambiamento connesso alla necessità di procedere ad una valutazione: attuare nuove politiche significa apprendere modi nuovi di operare, pratiche diverse e spesso inizialmente oscure, dando talvolta anche una sensazione di inadeguatezza, frustrazione e perdita del controllo (Marshall, 2013; Derrington and Campbell, 2015).

I capi di istituto o gli amministratori svolgono il ruolo di valutatori dei docenti nella maggior parte dei paesi e per la maggior parte dei tipi di valutazione. È difficile immaginare una valutazione efficace senza un'altrettanto efficace leadership pedagogica. I sistemi educativi hanno riconosciuto in maniera crescente l'importanza di tale leadership per l'innalzamento degli standard del servizio offerto e dei risultati ottenuti (OECD, 2013a). Ci sono molti vantaggi ad avere il capo d'istituto e/o altri docenti dell'istituto come valutatori, soprattutto nella valutazione per lo sviluppo, data la familiarità del contesto, la consapevolezza dei bisogni della scuola e la loro abilità a dare un feedback rapido e informato all'insegnante. Molti paesi sperimentano attualmente la mancanza di una leadership pedagogica solida nelle scuole, laddove i capi d'istituto abbiano avuto tradizionalmente un ruolo più amministrativo – e potrebbero pertanto non avere una sufficiente formazione come valutatori, con il rischio di dare giudizi inappropriati e limitati; in altri paesi, in

cui invece il capo d'istituto eredita una tradizione più "educativa", si lamenta piuttosto la mancanza di tempo per svolgere una valutazione adeguata, soprattutto in contesti in cui la leadership è in gran parte concentrata in una persona (il capo d'istituto). In altri casi ancora, si segnala la difficoltà di gestire adeguatamente il doppio ruolo di valutatore e di persona che condivide quotidianamente lo stesso ambiente di lavoro (Mette et al., 2017; Eisenbach, 2014); alcuni autori evidenziano anche come un buon clima relazionale possa risultare facilitante (Lacireno-Paquet, Bocala, Bailey, 2016). In tutte queste situazioni, la mancanza di formazione viene segnalata come una forte criticità, dal momento che delle buone competenze tecniche potrebbero eliminare alla base vari problemi ed imbarazzi. Nei paesi che hanno partecipato alla *review* OECD, si trovano pochi esempi di sviluppo professionale per i capi d'istituto dedicati specificamente ai metodi per la valutazione dei docenti; in vari paesi, la formazione sulla valutazione dei docenti è stata inclusa in programmi di sviluppo più ampi sulla leadership (OECD, 2013a).

Anche i pari (altri docenti) possono essere coinvolti nelle valutazioni. Il feedback di altri insegnanti può migliorare il processo di insegnamento/apprendimento e promuovere la collaborazione tra docenti (OECD, 2014; Kumrow and Dahlen, 2002), anche se occorrono molte cautele, in particolare allorché si tratta di colleghi dello stesso istituto, con i quali i rapporti di tipo professionale sono spesso intrecciati a relazioni personali. La valutazione fra pari può essere svolta con attività di tipo diverso, tra cui "assistenza nella raccolta dei dati, revisione dei materiali didattici, *mentoring*, collaborazione in attività di ricerca-azione, progetti scolastici di miglioramento" (Grion, Roberts, 2012, p. 65), riconducibili a modelli rendicontativi di *peer review* ("processo con il quale gli insegnanti usano il proprio sapere e la propria esperienza per esaminare e valutare la pratica di un collega", p. 66) o a modelli di sviluppo di *peer coaching* ("processo in cui due o più colleghi lavorano insieme con lo specifico, predeterminato proposito di potenziare le proprie prestazioni di insegnamento", p. 72), oltre ad una più tradizionale (almeno per l'Italia) *peer observation* ("processo con cui un collega, o un team di colleghi, osservano un insegnante durante la sua attività e offrono feedback strutturati sul suo insegnamento", p. 67). Come è già stato accennato in precedenza, e come verrà discusso ancora più avanti, un presupposto affinché questo genere di valutazione sia accettato e funzioni è che gli osservatori/valutatori siano riconosciuti come persone competenti e affidabili.

Quanto agli studenti e ai genitori, questi vengono più raramente consultati in ambito educativo (Batini, Bartolucci, De Carlo, 2017, p. 442), ancora meno come valutatori (Isoré, 2009, p. 15; Grion, Roberts, Casanova, 2011). Tuttavia, indagini e questionari possono fornire informazioni sulle percezioni delle pratiche dei docenti da parte degli studenti, dei genitori e altre persone che

possono testimoniare la qualità dell'insegnamento attraverso la loro continua interazione con l'insegnante (Peterson, 2000; Peterson et al., 2000; Jacob, Lefgren, 2007). Gli esiti delle indagini che raccolgono le opinioni di studenti e genitori sono raramente utilizzati sistematicamente per la valutazione formale, benché l'indagine TALIS confermi che molti docenti considerano il feedback da studenti e genitori come un aspetto importante della loro valutazione; in alcuni paesi è comune la progettazione individuale, da parte dei docenti, di strumenti per avere feedback sulle loro pratiche di insegnamento (OECD, 2013a, p. 308).

Ci sono talvolta delle resistenze rispetto al ruolo che possono avere gli studenti nella valutazione. In realtà, possono essere coinvolti in due modi. Il primo consiste nel tenere in considerazione di quanto affermano gli alunni e gli studenti rispetto a molti aspetti della vita della scuola, tra cui le caratteristiche che dovrebbe avere un insegnante efficace. La loro partecipazione alla vita della scuola è stata portata in primo piano in particolare dall'approccio *Student Voice*, che ha dimostrato che un maggiore coinvolgimento di alunni e studenti si riflette anche sui docenti e sulle pratiche didattiche (Batini, Bartolucci, De Carlo, 2017; Cook-Sather, 2013; MacBeath, Myers, Demetriou, 2001). Le sperimentazioni fondate sullo *Student Voice* muovono dall'assunto che gli studenti sono "portatori di informazioni significative" (Batini, Bartolucci, De Carlo, 2017, p. 442). La valorizzazione dell'opinione degli studenti nei processi valutativi che riguardano i docenti è solo una parte di questa loro partecipazione attiva, nondimeno essa ha un ruolo rilevante, in particolare se si pensa che l'utenza diretta è costituita da loro. A livello di politiche, può costituire una fase preliminare per la costruzione di strumenti di valutazione completi; a livello di istituto e di singolo docente può servire per la riflessione sulle pratiche e sull'efficacia dell'insegnamento (Batini, Bartolucci, De Carlo, 2017):

Questo richiamo a valorizzare le prospettive degli studenti è un appello a considerare gli stessi fra coloro che possiedono le conoscenze e occupano la posizione per dare forma a ciò che è importante in educazione, per riconfigurare le dinamiche di potere e le pratiche discorsive all'interno degli attuali spazi di discussione sull'educazione, e per creare nuovi luoghi d'incontro [...].

L'azione di legittimare i punti di vista degli studenti è essenziale in funzione dei diversi contributi che ciò può dare per il miglioramento delle attuali pratiche educative, per la riformulazione degli attuali discorsi di riforma, per focalizzare l'attenzione sui dibattiti e gli impegni di rinnovamento non ancora intrapresi. Considerare autorevoli le prospettive degli studenti può condurre direttamente al miglioramento delle pratiche didattiche, poiché nel momento in cui i docenti ascoltano e apprendono dagli studenti, essi cominciano a guardare il mondo attraverso gli occhi di questi ultimi [...]. (Cook-Sather, 2013, p. 28)

Anche quando le esperienze riportate non fanno esplicito riferimento all'approccio *Student Voice*, è evidente che questa "assegnazione di potere" è riconducibile ad un desiderio di raccogliere le voci dei ragazzi,

L'analisi delle condizioni che determinano l'efficacia dell'insegnamento non può prescindere dalle opinioni che gli studenti sviluppano riguardo a tale tematica. Questo perché, oltre ai docenti, gli attori coinvolti attivamente nel processo educativo in classe sono gli studenti stessi, in grado di riconoscere nell'insegnante e nella sua attività quegli aspetti che favoriscono o, al contrario, rendono difficoltoso il loro apprendimento e il loro percorso scolastico e accademico. Riflettere sulle loro opinioni permette di riconoscere il ruolo attivo centrale dell'allievo nel processo di insegnamento-apprendimento. (Concina, 2016, p. 26)

Il rischio, rispetto a questo genere di pratiche, è che la raccolta di idee non sia poi realmente contemplata nell'implementazione, dando luogo a interventi solo di facciata o cadendo nell'oblio; in questo senso, rimane sempre valida la scala della partecipazione di Hart (1992), sulla quale si può collocare la partecipazione dal livello "manipolazione" ad una presa in carico effettiva di azioni e responsabilità.

Un secondo modo di utilizzare l'apporto degli studenti è farli agire come valutatori, facendo loro esprimere la loro percezione rispetto a varie dimensioni del processo di insegnamento; a questo scopo, vengono solitamente utilizzati dei questionari, come verrà illustrato nel prosieguo del capitolo. In ogni caso, Peterson et al. (2000) sostengono che la valutazione dell'utenza abbia valore allorché essa conserva uno scopo formativo, più che di "giudizio", al fine di fornire elementi per rivedere con sguardo diverso le proprie pratiche.

Come affermano Batini, Bartolucci e De Carlo (2016),

Occorre dunque ripensare la professionalità docente, ma perché il cambiamento non sia subito e soprattutto sia efficace, è necessario che gli insegnanti stessi acquisiscano consapevolezza del fenomeno, attraverso pratiche di ricerca-azione e di ascolto dei feedback degli studenti (Min, Hu-Tzu, 2016). Solo così è possibile innestare un reale miglioramento nei processi didattici. (p. 440)

In questo senso, è forse utile ricordare la pervasività degli atti valutativi, che interessano ogni momento e ogni ambito della vita: uno studente non valuta un docente solo nel momento della procedura "ufficiale", pertanto un ascolto continuo e attento anche in situazioni quotidiane può essere un utile feedback da parte di chi è il destinatario delle pratiche didattiche.

Allorché la valutazione assume finalità sommative (quindi spostate sul versante dell'*accountability* e con conseguenze *high-stake*), invece, sembra essere necessaria una maggiore cautela (OECD, 2013a, p. 309), in quanto sono alti i rischi legati ad una eventuale mancanza di maturità e alla possibilità che “l’obiettivo della valutazione sfugga, a vantaggio di atti di ‘celebrazione’ della ‘popolarità’ di un insegnante” (Grion, Roberts, Casanova, 2011, p. 125).

Anche il punto di vista dei genitori merita attenzione quanto alla valutazione dei docenti¹⁴; la cosa è comprensibile, data la tendenza, in molti contesti, a cercare di coinvolgere maggiormente le famiglie per un percorso educativo congiunto (Calenda et al., 2017; Patrikakou, Weissberg, 1999; Patrikakou, 2008; Keyes, 2000), tanto più importante – anche per le famiglie stesse – quanto più i figli sono piccoli.

Come accennato, non è un contributo frequente: secondo Isoré (2009), è più comune che i genitori giochino un ruolo indiretto nella valutazione – lamentele, richieste di un insegnante particolare, ecc. – piuttosto che essere interpellati direttamente con questionari. Dauber ed Epstein (1993) hanno dimostrato che nel momento in cui i genitori colgono il desiderio dell’insegnante di coinvolgere la famiglia, essi più facilmente si fanno realmente coinvolgere nel processo educativo. Tuttavia, quando i genitori sono invitati a valutare, essi valutano generalmente aspetti differenti rispetto a quelli che ci si potrebbe aspettare: prestano infatti più attenzione alla capacità dell’insegnante di promuovere la soddisfazione dello studente (Jacob, Lefgren, 2007), di trattare gli studenti con umanità, di supportare l’apprendimento, di avere una comunicazione e una collaborazione efficaci con i genitori; non sembrano invece prioritarie la competenza disciplinare e altri aspetti “tecnici” dell’insegnamento. È stato inoltre dimostrato che genitori che provengono da background diversi hanno aspettative diverse, il che spinge a tenere in dovuta considerazione l’intero contesto allorché si procede ad una valutazione.

Come può essere facilmente intuibile, il loro contributo è tuttavia controverso, dal momento che si tende a dare per scontato che un genitore non possa essere neutro e attendibile quando si tratta di argomenti che interessano così da vicino la vita dei propri figli (Isoré, 2009, p. 15); inoltre, molto spesso ai genitori manca la competenza per attribuire giudizi su alcuni aspetti dell’insegnamento (Grion, Roberts, Casanova, 2011), nonché l’esperienza diretta di ciò che avviene in classe. Il loro apporto, può quindi essere considerato solo insieme ad altri dati per avere un’idea più completa della professionalità dei docenti.

¹⁴ Come verrà discusso nel capitolo 4, la L.107/2015 prevede che nel Comitato di Valutazione ci siano anche i rappresentanti dei genitori.

In molti casi, l'opinione dei genitori è considerata per la valutazione di istituto, piuttosto che per l'apprezzamento dell'operato del singolo insegnante: è vero che si tratta di finalità diverse della valutazione; tuttavia, raccogliere informazioni a livello di istituto non è una pratica inutile, anzi, purché alla raccolta dei dati segua un'attenta riflessione su quanto emerso. Si tratta, per lo più, di iniziative avviate a livello di istituto; ecco perché, a questo proposito, è interessante segnalare come nel Regno Unito, tra le azioni dell'Ofsted ci sia anche "Parent View", ossia la possibilità per i genitori di comunicare direttamente con l'Ofsted per comunicare le proprie opinioni sulla scuola frequentata dai figli. Al sito <https://parentview.ofsted.gov.uk/> possiamo leggere che

Parent View gives you the chance to tell Ofsted what you think about your child's school, from the quality of teaching to dealing with bullying and poor behaviour. The survey can be completed at any time; you don't have to wait until the school is being inspected. We will use the information you provide when making decisions about which schools to inspect and when. Click 'Give your views' to register and complete a survey to help your child's school improve.

Anche se il focus esplicito è sul miglioramento, è evidente come queste comunicazioni abbiano poi un peso nel momento della scelta delle scuole da visitare.

2.2.4 Utilizzo di vari strumenti per una valutazione attendibile

Come sostiene Papay (2012),

If we are to reframe our thinking to focus on professional development and systemic improvement, our assessment tools must be able to measure accurately and be unbiased, valid, and reliable. But they also must do much more than that. They must offer information that teachers can use to improve practice. (p. 127)

Berk (2005) propone "12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness", una serie di possibili apporti che dovrebbero confluire in una valutazione complessiva e completa. Anche se il suo articolo è specificamente dedicato alla *higher education*, alcune delle dodici strategie possono benissimo funzionare anche in ambito scolastico. Il suo elenco comprende student ratings, peer ratings, self evaluation, videos, student interviews, alumni ratings, employer ratings, administrator ratings, teaching scholarship, teaching awards, learning outcomes, teaching portfolio.

Nella scuola, gli strumenti più frequenti per quanto riguarda la valutazione dei docenti – su cui ci soffermeremo in questo paragrafo – sono l'osservazione (da parte del capo di istituto o dei colleghi), i questionari (anche di autovalutazione), il portfolio, i risultati degli studenti.

Uno degli strumenti ritenuti più efficaci è l'osservazione in classe, anche se non tutti i paesi la utilizzano in modo sistematico, nemmeno in modo informale (OECD, 2013a, p. 83). Ci sono varie ragioni a favore dell'utilità dell'osservazione (Ávila de Lima, Tavares Silva, 2017; Cohen, Goldhaber, 2016): innanzitutto, osservazioni condotte in maniera accurata (Marshall, 2013; Whitehurst, Chingos, Lindquist, 2015) consentono di individuare più facilmente i docenti e le pratiche efficaci (Rockoff, Speroni 2010); in secondo luogo, quando i docenti apportano dei cambiamenti al loro modo di insegnare come risultato di una osservazione – e di una conseguente valutazione – è molto spesso in senso positivo, accogliendo i suggerimenti e correggendo aspetti segnalati come lacunosi (Heneman, Milanowski, 2003), raggiungendo quindi lo scopo principale del processo valutativo (Kane, Staiger, 2012); secondo Halpin e Kieffer (2015), poi, condividere strumenti di osservazione consente di mettere in comune uno stesso linguaggio e una serie di criteri per parlare di insegnamento; infine, proprio la condivisione può condurre a scambi di pratiche ed esperienze a vantaggio della professionalità dei docenti (Louis, Kruse, 1995). Per poter sviluppare tutto il proprio potenziale, il feedback – come visto anche in precedenza – dovrebbe essere chiaro e specifico rispetto ai punti di forza e di criticità emersi (Ovando, 2001); inoltre, dovrebbe essere restituito immediatamente o al massimo entro 24 ore (Marshall, 2013).

Ci sono anche delle criticità, naturalmente. Se il valutatore è esterno, da un lato può essere riconosciuto come più “legittimo” (al di sopra delle relazioni, amichevoli o conflittuali, che possono esserci in un istituto, e di certo competente), dall'altro può essere invece osteggiato in quanto persona estranea al contesto e quindi solo indirettamente a conoscenza delle dinamiche interne. In altri casi, l'osservazione è delegata al capo di istituto, che incontra i problemi opposti, vale a dire che talvolta non viene visto come sufficientemente competente (in particolare quando si tratta di gradi di istruzione più alti, in cui la specializzazione disciplinare aumenta) ma di certo ha una buona conoscenza del contesto. Ávila de Lima e Tavares Silva (2017) hanno evidenziato sia grazie ad una attenta review, sia con la loro ricerca, le criticità insite nell'osservazione in classe finalizzata alla valutazione:

[...] teacher observation for evaluation purposes can be a problematic process, affected by issues such as lack of consensus as to recognizing good teaching, skepticism about the validity and reliability of classroom observation instruments, criticism that observation is predominantly used for summative performance rather than for improving performance, and pervasive teacher mistrust in relation to performance evaluation in general and to the direct observation of their own work in particular (Heneman and Milanowski 2003). (p. 7).

L'osservazione può essere libera o guidata da rubriche valutative (Grion, Roberts, 2012), preferibilmente riferite a criteri condivisi e facenti parte di un più generale *framework* utilizzato per la valutazione: Danielson (2012) sottolinea come ciò che l'osservatore cerca durante un'osservazione è funzione del quadro educativo adottato, per cui se non è chiaro cosa sia considerato "good teaching", gli insegnanti non sapranno come saranno valutati e gli osservatori non sapranno cosa guardare. Questo aspetto si ricollega direttamente ai modelli e ai criteri di cui si discuterà ampiamente nel capitolo 3.

Quando gli osservatori sono dei colleghi della stessa scuola, è fondamentale il ruolo del capo d'istituto per creare un clima di fiducia in cui l'osservazione sia percepita come una forma di collaborazione costruttiva e reciproca. Per garantire la riservatezza, è possibile far sottoscrivere un *agreement* dai colleghi coinvolti, in modo che ciascuno si impegni formalmente a non divulgare informazioni riservate e, di conseguenza, si venga a creare un ambiente sufficientemente protetto e sicuro per chi viene osservato.

Quanto alle rubriche utilizzate, possono essere utilmente desunte dai modelli che verranno presentati nel prossimo capitolo – o da altri simili. Qualora si intenda valutare nello specifico la competenza disciplinare, Hunt, Gurrinch e Lund (2016) evidenziano come ci possano essere notevoli criticità nell'usare la stessa per tutte le aree di insegnamento: "*Researchers have acknowledged that the teacher observation tools used across content areas are less likely to provide an accurate assessment of teacher ability as it relates to a specific field (Rink, 2013)*" (p. 23).

Per la valutazione si possono utilizzare anche questionari, sia per l'utenza (studenti e genitori) che come autovalutazione. Per quanto riguarda i questionari per gli studenti, Grion e Roberts (2012), sulla scorta di altri autori, mettono in evidenza come gli elementi più delicati, a cui fare perciò più attenzione, siano la scelta e la formulazione degli item. Gli studiosi sembrano concordare sul fatto che ce ne siano di "raccomandati" (in quanto più funzionali allo scopo) e altri di "non raccomandabili". Tra quelli raccomandati, figurerebbero gli item che si riferiscono alle "opportunità di apprendimento", i quali hanno il pregio di essere indipendenti dallo stile di insegnamento e dalle "caratteristiche che contraddistinguono la 'persona insegnante'" (p. 59). Altri item validi riguarderebbero poi l'ambito "disciplina e gestione della classe", dal momento che "gli studenti, indipendentemente dal loro carattere ed esperienza personale, sanno riconoscere il valore di una buona conduzione/gestione della classe da parte dell'insegnante" (*ibid.*). Tra gli item "non raccomandabili", Grion e Roberts includono a titolo d'esempio quelli che fanno riferimento alla "imparzialità dell'insegnante" – poiché si tratterebbe di un aspetto legato ad una percezione

soggettiva – e quelli riferibili alla padronanza dei contenuti della materia insegnata – dato che gli studenti non hanno la competenza per valutare il livello di preparazione disciplinare. Per quanto riguarda invece la formulazione degli item, è essenziale che essi siano semplici, non ambigui e pertinente, affinché non possano essere fraintesi e possano cogliere le dimensioni indagate in modo valido.

Anche i genitori possono essere destinatari di questionari per la valutazione dei docenti; in questo caso, uno degli aspetti a cui porre maggiore attenzione è il contenuto degli item, che dovrebbe riguardare soltanto le informazioni di cui i genitori possono disporre in maniera diretta – non quindi rispetto a dimensioni di cui vengono a conoscenza attraverso i figli. Quesiti di questo genere sono ad esempio quelli relativi alla quantità di compiti per casa o alle relazioni insegnanti-famiglie (collaborazione, informazioni, ecc.) (Grion, Roberts, 2012).

Infine, ci possono essere anche questionari di autovalutazione per i docenti, strumenti che consentono di avviare una riflessione sulle proprie pratiche e convinzioni. Pratt, Collins e Selinger (2001) propongono il TPI – Teacher Perspectives Inventory, uno strumento volto a rendere espliciti gli orientamenti pedagogici che guidano l’operato dei docenti e che li aiuta a collocarsi all’interno di una prospettiva tra le cinque individuate (*transmission, apprenticeship, developmental, nurturing, social reform*). Il questionario è formato da 45 item (9 per ciascuna prospettiva), su una scala Likert a 5 livelli. In Italia, è stato proposto nell’ambito della sperimentazione “Valorizza” (cfr Capitolo 4) un questionario di autovalutazione professionale, costruito sulle competenze descritte nell’art. 27 del contratto collettivo nazionale di lavoro 2007-2009.

Per quanto riguarda il *teacher portfolio* (o *teaching portfolio*, cfr Seldin, 1997), Varisco (2004) lo definisce come

un nuovo strumento di riflessione continua, critica e professionalizzante sull’operato quotidiano che, se usato anche da altri colleghi attraverso reciproci confronti, lo obbliga:

1. A prendere atto delle proprie credenze educative e riflettere sul tipo di “filosofia” o paradigma da lui condiviso;
2. A confrontare il suo punto di vista con quello dei colleghi, allargando il suo orizzonte paradigmatico;
3. A individuare e valorizzare le proprie “buone pratiche”, considerandole, comunque, sempre inscindibili dal contesto e dalla specificità del singolo “caso” vissuto, perciò veramente e pienamente identificabili e valutabili solo da chi le vive personalmente “in contesto”;
4. A migliorare continuamente le proprie pratiche quotidiane, anche escogitando nuove strategie suggerite dall’esperienza dei colleghi. (pp. 275-276).

Proprio la possibilità di riflettere è uno dei maggiori punti di forza del portfolio: non è una semplice raccolta, ma una raccolta *ragionata*. Castoldi (2012) mette in evidenza come si debba “selezionare alcuni materiali significativi e analizzarli criticamente, collocandoli all’interno del percorso e individuandone pregi e limiti” (p. 85). Le evidenze raccolte possono essere di vario tipo ed è essenziale specificare i momenti e i criteri di selezione, nonché la finalità di ciò che si documenta, in modo che, alla fine, si possa passare “da un approccio analitico e descrittivo, che caratterizza la documentazione in itinere, [...] ad un approccio globale ed interpretativo, attento a riconoscere e a riflettere sul senso complessivo dell’esperienza” (p. 85). La logica è quella dello sviluppo, attraverso il miglioramento delle capacità di auto-valutarsi e auto-gestirsi in modalità co-gestita (Varisco, 2004), in quanto il portfolio è per definizione qualcosa da condividere e sul quale confrontarsi (Stronge, Tucker, 2007; Grion, Roberts, 2012).

Quanto all’uso dei risultati degli studenti, in questo caso il focus è la determinazione dell’efficacia (in termini di *output*) dell’insegnante, il che è in parte giustificato dal fatto – già menzionato – che la ricerca dimostra che proprio il docente è l’elemento che più riesce ad influenzare gli esiti di apprendimento degli studenti. Tuttavia, la ricerca evidenzia allo stesso tempo come l’apprendimento dipenda anche da molti altri fattori, presenti in misura variabile in ciascuno studente e solo in parte controllabili dall’insegnante (Stronge, Tucker, 2007; Grion, Roberts, Casanova, 2011). Gli Stati Uniti sono stati i pionieri nell’uso della tecnica del “valore aggiunto” (*value-added*), che dovrebbe permettere di valutare un insegnante al netto di tutte le altre variabili che possono influenzare l’apprendimento (background culturale e familiare, scolarità precedente, influenza di altri insegnamenti contemporanei o precedenti, situazione della classe, ecc.); si tratta di una tecnica che ha dato buoni risultati ma che continua ad essere controversa, soprattutto nei contesti – come l’Italia – in cui non esistono prove standardizzate per tutte le discipline e la tradizione valutativa è molto lontana da pratiche – per quanto corrette – di “misurazione”. Inoltre, è uno strumento che risulta particolarmente delicato da maneggiare quando riguarda le decisioni *high-stakes*, perché può condurre facilmente a fenomeni diffusi di “teaching to test” (OECD, 2013a), influenzando quindi negativamente la qualità dell’insegnamento.

Altri strumenti di valutazione possono essere considerati interviste e focus group (Grion, Roberts, 2012), utili in particolare per raccogliere informazioni su temi considerati importanti per la valutazione degli insegnanti; interviste e focus group possono essere condotti sia con i docenti, che con gli studenti, che con i genitori, dal momento che si tratta di prospettive diverse e complementari.

2.2.5 Bilanciamento tra livello nazionale e contesto locale

Come è stato accennato nella trattazione del primo punto, la situazione più comune è quella in cui lo Stato (o comunque un ente centrale) stabilisce delle linee guida a cui attenersi, delegando poi agli istituti scolastici (o alle municipalità, o ai distretti...) l'implementazione effettiva; l'ampiezza della delega può determinare variazioni anche significative nell'implementazione, con risvolti sia positivi che negativi (Tuytens, Devos, 2010). Per quanto riguarda i vantaggi, la diversità degli approcci permette l'innovazione locale e l'evoluzione del sistema; una notevole autonomia può generare fiducia e *commitment*, e può anche incoraggiare il lavoro cooperativo all'interno delle scuole per adattare le procedure a livello locale. Le criticità, per contro, sono date dalla preoccupazione per la mancanza di applicazione sistematica delle direttive nazionali, dall'incoerenza delle pratiche, dalla scarsa competenza di chi dovrebbe procedere all'applicazione delle linee guida o dal limitato impegno per sviluppare *framework* di qualità a livello locale. Un altro ostacolo può essere rappresentato dalla difficoltà del capo di istituto di gestire concretamente l'insieme dei processi valutativi, in particolare quando questi dipendono da linee guida imprecise o ambigue: ci si aspetta che crei le condizioni per facilitare l'implementazione delle politiche, che le interpreti e che le traduca in azione; tuttavia, i *policy makers* spesso non sono consapevoli di come le politiche siano state concretamente interpretate, per cui spesso ciò che era nelle intenzioni risulta poi, nei fatti, molto diverso. Quando una o più di queste criticità sono accompagnate da legami deboli tra i vari livelli di *decision-making* e dalla limitata collaborazione tra i vari enti coinvolti, l'implementazione può rivelarsi ostica o addirittura fallimentare (OECD, 2013a, p. 70). È pur vero che la possibilità di fare delle scelte *ad hoc* è anche corollario dell'autonomia scolastica; un'altra criticità (che emerge ad esempio se si pensa al contesto italiano) è che anche l'autonomia si sostanzia in molte forme diverse e, nel caso in cui la gestione del personale non dipenda interamente dalla scuola, la valutazione può risultare per certi aspetti "non di competenza", quasi un corpo estraneo all'interno di azioni ormai rodute e sicure.

La difficoltà di attuare nel concreto dei singoli istituti le decisioni prese a livello centrale dipende anche dal fatto che, in ambito educativo, non sempre le politiche – o anche solo le "buone pratiche" – sono trasferibili da un contesto all'altro con esiti analoghi. Panayiotou et al. (2014), discutendo dell'*Educational effectiveness research* (EER) notano che:

Many EER researchers are voicing concern about the potential hazards of this practice of transplanting educational policies from one country or culture to another [...]. The concerns are largely based on effectiveness studies that have shown how factors that seem successful in some countries may not be appropriate elsewhere. For example,

some US studies have found positive association between “assertive principal instructional leadership” and student achievement gains [...], but within-country research in Europe (e.g. The Netherlands, Cyprus) has not found the same level of support for this factor [...].” (p. 75)

Non solo ogni paese ha delle caratteristiche peculiari, ma anche ogni regione – e perfino ogni singolo istituto; ecco perché la valutazione deve essere sempre, in qualche misura, contestualizzata. Come nota Muskin (2015), commentando il tentativo, in alcuni Paesi, di avere indicazioni molto vincolanti per le scuole, “[...] a country’s schools and classrooms are instead characterized by heterogeneity on virtually all fronts, including across communities, across schools, and across teachers and their students” (p. 94). Le scelte che vengono delegate alle scuole, quindi, consentono adattamenti che riescono a cogliere le specificità e le caratteristiche che un *framework* nazionale non riuscirebbero mai a considerare: questa “conoscenza locale” permette di prendere decisioni informate, di fare scelte più efficienti (anche in relazione all’impiego delle risorse), di ottenere informazioni significative (Woessmann et al., 2009; Hoxby, 1999) e di sperimentare, anche con modifiche successive, cosa realmente funziona (Darling-Hammond, 2013).

Per ottenere indicazioni preziose riguardo alle peculiarità dei contesti, e poter di conseguenza adattare le indicazioni generali allo specifico ambiente, Tanner (2016) suggerisce di utilizzare lo strumento dello *storytelling*. A prima vista, può sembrare poco efficace come pratica, soprattutto nel caso in cui si debbano prendere decisioni rapidamente: “*Storytelling is not welcome in such a climate, in part, because it can be used to complicate, rather than limit the understandings of teaching and learning. The complexity that storytelling can facilitate often conflicts with standardization*” (p. 208). Tuttavia, il processo delineato consente ai partecipanti di “engage in the act of teacher evaluation meaningfully” (p. 215), alleggerendosi dal peso di una pratica “strumentale” per arrivare invece a condividere in che modo la loro singola esperienza si inserisce nel contesto comune della loro scuola. Scuola che è indubbiamente diversa da ogni altra:

One fall, I was evaluating two different teachers. The student teachers were placed in schools that were across the city from each other. These schools were about 15 minutes apart. One of the teacher candidates was placed in an affluent school in the suburbs. The other was in an urban school, where most students came from poverty. Both the teacher candidates were teaching tenth grade English. Their classrooms could not have been more different. They were not doing the same job. The expectations of their institutions were so profoundly different. It seems obnoxious to fill out the same form for both these student teachers. (p. 218)

2.2.6 Preparazione di specifiche figure professionali per la valutazione

Nelle scuole, i valutatori sono in genere membri del team di direzione o docenti senior o esperti, sia per la valutazione regolare, sia per quella mirata ad una promozione o ad altri riconoscimenti (OECD, 2013a, p. 312); il “capacity building” è un’area cruciale per assicurare la legittimazione dei valutatori e un uso efficace dei risultati (sia da parte dei valutatori che dei valutati – se si tratta di un processo svolto come si deve, i valutati sono coloro che dovrebbero avere i maggiori benefici), in particolare se le procedure sono *high stake* e possono determinare decisioni importanti. La letteratura concorda sul bisogno di un “in-depth training” per i valutatori (Isoré, 2009). I valutatori dovrebbero essere formati per valutare a partire dalle evidenze (per forza di cose limitate) raccolte, dai criteri stabiliti per il *good teaching* e dai livelli corrispondenti di qualità; inoltre, dovrebbero essere allenati a fornire feedback costruttivi per il miglioramento (Danielson, 2012; Marzano, Toth, 2013).

La formazione può essere esterna, in appositi corsi, oppure può essere strutturata in azioni di sistema, come il TAP (The System for Teacher and Student Advancement), introdotto negli Stati Uniti nel 1999:

“Master and mentor teachers form a leadership team, along with administrators, to deliver school-based professional support and conduct evaluations with a high level of expertise. These master and mentor teachers lead weekly cluster group meetings where all teachers examine student data, engage in collaborative planning, and learn instructional strategies that have been field-tested in their own schools. Most important for this study, multiple trained observers, including principals and master and mentor teachers, observe TAP teachers in classroom instruction several times a year, using the TAP Teaching Standards rubric, which examines multiple dimensions of instructional effectiveness. Evaluators are trained and certified, and leadership teams monitor the reliability and consistency of evaluations in their schools. These classroom evaluations are complemented by analyses of student achievement growth. Evaluation results are used as formative feedback in one-on-one mentoring sessions and guide planning for cluster group meetings”. (Ritter, Barnett, 2016, p. 49)

Iniziative come questa sono di grande aiuto per i docenti e soprattutto per i capi d’istituto che si trovano a condurre valutazioni anche molto numerose e complesse e necessitano di una formazione apposita affinché i processi non diano i risultati visti in precedenza (cfr *Widget Effect* e *Lake Wobegon Effect*).

Avila de Lima e Tavares Silva (2017), oltre a sottolineare la necessità della formazione, sostengono che la scelta di utilizzare come valutatori i pari sia molto difficile da gestire al lato pratico, anche

per la tipica organizzazione delle scuole in alcuni Paesi – come il Portogallo, nel caso della ricerca, ma anche l'Italia – vale a dire un'organizzazione piatta, in cui non ci sono significative differenze tra docenti, o quantomeno non sono riconosciute; la legittimità ad agire come valutatori può quindi passare solo attraverso la garanzia della formazione specifica.

2.3 La “posta in gioco” della valutazione

Prima di passare a trattare, nel prossimo capitolo, l'ultimo punto emerso dall'analisi della letteratura, vale la pena soffermarsi un momento sulla complessità dei processi valutativi considerati. Il fatto che la necessità di una valutazione dei docenti sia ampiamente condivisa, e in alcune realtà già consolidata, non deve far perdere di vista la natura essenzialmente controversa di questo processo: ricercatori, esperti e *policy makers* hanno di volta in volta sottolineato differenti aspetti a favore o contro la valutazione che vanno comunque considerati nel momento in cui si va a progettare e ad implementare un nuovo sistema, o a modificare quello esistente, in modo da non sottostimare criticità e ostacoli, anche a medio termine (è sempre utile tenere in considerazione che la “retroazione” può essere visibile anche dopo un certo tempo; cfr Senge, 1990).

Isoré (2009), nel suo confronto tra gli argomenti pro e contro la valutazione degli insegnanti (tenendo in considerazione vari *stakeholder*), offre un'idea piuttosto precisa della varietà degli interessi in gioco; non si tratta solo di argomentazioni tecniche, naturalmente, ma di implicazioni anche di carattere etico dal momento che sono coinvolti nella valutazione diritti, valori e visioni del mondo personali, talvolta contrastanti (cfr Peterson, Kelly, Caskey, 2002), ma sempre meritevoli di essere tenuti in considerazione nel momento in cui sono necessarie collaborazione, condivisione e motivazione affinché il percorso possa avviarsi e diventare una “pratica”. Riportiamo qui di seguito la tabella di sintesi:

Table 1. A summary of the arguments for and against teacher evaluation as portrayed in the literature

	Arguments supporting teacher evaluation	Arguments against teacher evaluation
Accountability	The current system does not hold teachers accountable for their practice and performance. It is a bureaucratic meaningless exercise that needs change.	Designing a fair and accurate evaluation system for accountability purposes is vain because performance cannot be determined objectively and 'good teaching' can take several forms.
	Local authorities and parents have the 'right' to institute quality assurance mechanisms. Performance review increases political and public support for education systems.	Teaching needs a safe environment, far from political, social and business pressures.
	Evaluations allow the identification of good performers in a way similar to other markets.	Market mechanisms have no place in education.
Incentive mechanisms and links to recognition and rewards	Evaluations provide a basis for pay increments that depart from the single salary schedule solely based on experience. Essential to make the profession more attractive.	Teachers are not motivated by financial rewards but by 'intrinsic' aspects (e.g. desire to teach, work with children) and favourable working conditions (e.g. flexible schedules). Some teachers can be discouraged as a result of evaluation procedures.
	There is a need to respond to ineffective teachers.	It is a patronising policy which stigmatises teachers.
Professional development	Evaluations allow teachers to identify strengths and weaknesses in relation to school goals and to assess professional development needs. Essential to keep teachers motivated by their work.	<ul style="list-style-type: none"> - The choice of professional development activities should not stem from evaluation results but be made by the teacher unilaterally. - Schools do not provide professional development activities in areas in which improvement is needed.
Cost	The current system wastes time, energy and money.	A comprehensive teacher evaluation scheme is expensive and time consuming.
Effects	Evaluations enhance teacher practice and improve student learning.	Evaluations produce a range of negative effects such as the narrowing of the curriculum and the neglect of some students.
	Teacher evaluations enhance co-operation between teachers – through professional discussions and a sharing of their practice – and between teachers and school leaders – from whom they expect feedback and coaching.	Teacher evaluations reduce teacher co-operation between teachers – because of competition effects – and between teachers and school leaders – because of hierarchical or 'appraiser-appraisee' relationships.

(Isoré, 2009, p. 23)

Anche se ci si limita a scorrere velocemente quanto riportato in tabella, è evidente come ci siano argomentazioni condivisibili in entrambe le colonne; ciò invita a riflettere sul fatto che, accostandosi a questioni connesse alla valutazione, è sempre opportuno condurre un'analisi preliminare dei vari aspetti coinvolti, per evitare semplificazioni fuorvianti così come per non farsi scoraggiare di fronte a situazioni che possono sembrare, di primo acchito, inaffrontabili. Questa sintesi è stata, nel corso del presente lavoro, un prezioso promemoria in particolare per la parte di ricerca sul campo.

Capitolo 3. La valutazione dei docenti: profili e standard di professionalità

Come accennato nel capitolo precedente trattando dell'osservazione in classe, la valutazione deve necessariamente prevedere criteri o standard di riferimento: sono questi che fanno sì che il metodo adottato possa essere considerato equo ed affidabile e che sia chiara e condivisa per prima cosa l'idea di "professionalità docente" e, una volta stabilita questa, quella di "good teaching" (in genere con l'adozione di livelli o di presenza/assenza di alcune caratteristiche), dal momento che le interpretazioni possono essere davvero numerose e diversificate (Danielson, 2012; Tammaro, 2017, p. 12).

Citiamo solo alcuni esempi della varietà di letture della "professionalità docente": secondo Hargreaves e Goodson (1996) la professionalità docente fa riferimento alla "qualità e al ruolo dell'insegnante all'interno dell'organizzazione scolastica" (p. 3), mentre per Hoyle e Jonh (1995) essa è riconducibile a "quell'insieme di conoscenze, abilità, valori e comportamenti che si esercitano nei confronti degli allievi" (p. 14); per Tammaro et al., invece, "la professionalità dell'insegnante si caratterizza come un insieme diversificato di saperi professionali, schemi d'azione e attitudini per cui le sue competenze professionali sono di diverso tipo e sono al contempo di ordine cognitivo, conativo, affettivo, pratico (Tammaro et al., 2016, p. 9). Romei (2005) descrive il profilo professionale dell'insegnante (un insegnante "nuovo", nel momento in cui scrive, operante nella giovanissima scuola italiana dell'autonomia) come "quello di un *professionista tecnico dell'insegnamento disciplinare, che opera in un'organizzazione di servizio pubblico che produce pacchetti formativi e che è dotata di autonomia*" (p. 101).

La varietà delle definizioni e le sfumature nelle loro interpretazioni dipendono sempre più anche dalla condizione attuale dell'insegnante che, come già discusso, è divenuta via via più complessa e per la quale ci sono attese, sia a livello sociale che educativo, molto diverse rispetto al passato (Previtali, 2012): il docente passa da un profilo esecutivo ad un profilo di "professionista" (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2012), diventa sempre più guida e facilitatore dei processi di apprendimento affinché il discente diventi un costruttore attivo di una conoscenza mai data per definitiva anzi, sempre più fluida e che necessita pertanto di competenze specifiche per saperla acquisire, utilizzare, aggiornare; inoltre, alla scuola accedono ora tipologie di utenza che fino ad alcuni anni fa non erano considerate: anche in questo caso, le caratteristiche dell'insegnante devono essere volte ad includere positivamente ciascun alunno.

In un *working paper* per l'Unesco, Cynthia Luna Scott (2015) individua alcuni *drivers* che vanno ad influenzare la scuola: un crescente disimpegno dei giovani, accompagnato da alti tassi di *dropout*,

una visione diversa dell'istruzione formale, non più unica fonte di conoscenza, i cambiamenti del mercato del lavoro che hanno portato ad evidenziare il disallineamento tra le competenze possedute dai giovani e le richieste attuali, la necessità emersa con la crisi economica di possedere sempre di più competenze trasversali (pensiero critico, creatività, capacità di collaborare e comunicare)¹⁵. Rotherham e Willingham (2010) sottolineano un aspetto troppo spesso trascurato, ossia che non si tratta di nuove competenze ma dell'importanza crescente che queste hanno: “*What’s actually new is the extent to which changes in our economy and the world mean that collective and individual success depends on having such skills*” (p. 17). Non si tratterebbe, pertanto, di rivoluzionare il sistema in toto (come talvolta sembra di essere invitati a fare), quanto di individuare le competenze ritenute rilevanti e trovare legami, agganci, risonanze con quanto già vissuto e sperimentato, e fare “pratica”. Ciò è tanto più rilevante dal momento che alcune ricerche mostrano quanto l’aver buoni insegnanti, soprattutto in contesti deprivati o caratterizzati da povertà educativa e/o sociale, o in presenza di alunni in grave difficoltà, possa avere un impatto determinante sulla vita e sulle possibilità di miglioramento della condizione dei ragazzi coinvolti: “[...] *low-achieving students benefit disproportionately from good teaching*” (Marshall, 2013, p. 2).

Viteritti (2004)¹⁶ approfondisce il tema dei modelli di competenza degli insegnanti (parte di una ricerca più ampia sul decentramento dei sistemi educativi in Europa e sulla scuola dell’Autonomia in Italia) e propone una riflessione sulle trasformazioni della professione dell’insegnante, alle prese con i cambiamenti ordinamentali e istituzionali e con “le spinte verso modelli di *professionalismo* di tipo organizzativo/comunitario o manageriale capaci però di tenere in conto le specificità individuali”. Questi processi di cambiamento sembrano collocarsi lungo tre direttrici: a) *L’arricchimento della pratica professionale* (“Si tratta di mix complessi di attività che operano, attraverso forme di didattica più flessibili e differenziate, il necessario e continuo adattamento alla varietà delle situazioni”); b) *La trasformazione del ruolo professionale sia dentro sia fuori dell’aula* (“Nella professione dell’insegnante si stanno stabilendo nuove, e non indolori, forme d’interconnessione tra il più tradizionale baricentro della professione, dato dalla dimensione didattica, programmata individualmente e nei momenti collegiali e poi realizzata in aula, con ancora, poco consuete, ma sempre più incisive, pratiche professionali di natura progettuale, valutativa e organizzativa che hanno natura cooperativa e si stabiliscono fuori dell’aula”); c)

¹⁵ Le competenze chiave europee, così come i documenti della scuola italiana che le recepiscono, vanno in questa direzione.

¹⁶https://www.academia.edu/1147084/Le_competenze_degli_insegnanti_e_la_pratica_professionale_modelli_e_metodologie_di_ricerca

L'emergere di nuove funzioni organizzative (“L'autonomia apre gli spazi istituzionali per la sperimentazione di forme di leadership diffusa”).

3.1 I rischi e le difficoltà

Definire un profilo della professionalità docente – e poi degli standard, o dei livelli di “qualità” – non è un'azione semplice, come visto: occorre cogliere molteplici dimensioni, nonché riallinearle periodicamente con le nuove esigenze educative; non è nemmeno un'azione priva di rischi:

È chiaro che tale tentativo, portato all'eccesso, rischia di ridurre in semplificazioni teoretiche la complessità dell'azione quotidiana. Le competenze specifiche dell'insegnamento non sono elementi statici, ma evolvono nel corso dello sviluppo professionale, nei diversi ordini di scuola, nei diversi contesti e fanno parte di un processo continuo. Ma proprio per questo, ovvero per non sclerotizzare in dimensioni asfittiche la definizione delle competenze professionali e allo stesso tempo per non alienare le giuste ambizioni di sviluppo professionale delle persone, è opportuno avere dei quadri di riferimento che permettano equità e correttezza. (Previtali, 2012, p. 28)

Romei (2005), propone una disamina attenta dei rischi che si corrono quando si elabora un profilo dell'insegnante. A suo avviso, il primo rischio è quello della *retorica*: da un lato, è inevitabile riferirsi a valori etici e professionali, tuttavia,

quando si chiamano in causa i valori, normalmente essi sono espressi in termini altisonanti, vaghi, equivoci; inadatti a tradursi di per sé in comportamenti operativi. “Centralità dello studente”, “rispetto della persona”, “diritto allo studio”, “democrazia” sono espressioni che trovano l'accordo di tutti, a patto che nessuno ponga la fatidica, e diabolica, domanda: che cosa vuol dire? (pp. 97-98)

Il secondo rischio è l'*enfasi*: sia le aspettative – che le auto-percezioni – nei confronti degli insegnanti sono spesso molto elevate, salvo che una loro analisi attenta e realistica dovrebbe rapidamente evidenziare come si tratti di compiti “immani”:

“Garantire il successo formativo di tutti gli studenti”: compito ritenuto scontato, naturale. Ma quale scuola, quale insegnante può accollarselo davvero? È probabile che la difficoltà a introdurre nel mondo scolastico strumenti di verifica e valutazione dei risultati dipenda proprio dal fatto che le attese generalizzate – anche dall'interno! – siano di livello sovrumano, e quindi, per non rilevare l'inevitabile fallimento rispetto a quelle aspettative si rinunci tout court a controllare. E d'altra parte, altrettanto sovrumana (o disumana) è la concezione diffusa nell'opinione pubblica non solo incolta dell'insegnante: una persona di straordinarie doti di dedizione, impegno, abnegazione di sé a favore degli studenti. Caratteristiche, queste, inconciliabili con i tratti di una vita

‘normale’, fatta di appartenenze plurime, di affetti privati, di alternanze tra momenti positivi e negativi sul piano fisico, psichico, relazionale. [...]. (p. 98)

Il terzo rischio è quello di focalizzare l’attenzione su tratti *pre- o paraprofessionali* di tipo generico: quando si parla di competenze degli insegnanti, è piuttosto frequente insistere molto su quelle comunicative, relazionali, affettive; in realtà, non sono tratti peculiari dell’insegnante, in quanto sono rilevanti per tutte le professioni che prevedono il contatto con altre persone. Devono quindi essere tenute in grande considerazione, senza tuttavia esaurire le competenze che è lecito aspettarsi.

Per quanto riguarda il quarto rischio, esso è la pretesa di definire l’“essere”, piuttosto che il “fare”:

Così si apre la strada all’intolleranza e alla discriminazione, all’intrusione nella sfera personale di ciascuno, alla ricerca di affinità – e all’esclusione delle difformità – sulle quali contare per garantire *a priori* comportamenti conformi a un modo di pensare unico. Ma la ricchezza della scuola pubblica è proprio la diversità dell’“essere” di ciascun insegnante, che è lì non per testimoniare chi è, ma per “fare”, contribuendo con prestazioni concrete e significativamente (nella logica del *sistema di incoerenze*) concordate alla realizzazione di un servizio formativo coordinato e pur tuttavia plurale. (p. 99)

Il quinto rischio “è che tutto si riduca a un *esercizio estetico o morale*, comunque conchiuso in se stesso”: questo accade quando non c’è corrispondenza tra il modello tracciato e il funzionamento operativo della scuola, nella quale il modello deve tradursi in comportamenti e prestazioni concreti e osservabili.

L’ultimo rischio, infine, “è pensare che le indicazioni prescrittive debbano essere formulate una volta per tutte; mentre è appena logico considerarle [...] certezze provvisorie successive, soggette cioè naturalmente a rielaborazione, ogni volta che se ne ravvisa la necessità [...]” (p. 100).

Si faceva in precedenza riferimento alla necessità di individuare e analizzare molteplici dimensioni della professionalità docente, in quanto si tratta di un costrutto complesso che si esplica in una varietà di azioni, anche in rapida successione o contemporanee, che sottendono competenze diverse e spesso interagenti. Una difficoltà aggiuntiva, a questo proposito, è quella messa in luce da Engeström et al. (1995): dovendo individuare una “competenza esperta” – quindi per scegliere e poter descrivere le competenze che si ritengono essenziali nel loro contesto –, non è sufficiente prendere un’unica prestazione come “rappresentativa”, bensì è necessario analizzare contesti specifici, strumenti utilizzati, relazioni e interazioni tra colleghi e con gli studenti; questa è ciò che viene definita la “policontestualità” della competenza (Tammaro et al., 2016). In ambito scolastico, ad esempio, se si intende descrivere compiutamente la competenza di un insegnante a

“personalizzare il processo di insegnamento/apprendimento”, sarà necessario considerare la pianificazione della lezione, la scelta dei materiali, le azioni in classe, l’interazione con gli studenti, la capacità di collaborare con le famiglie, e così via.

3.2 La varietà dei modelli proposti

Vari studiosi si sono cimentati nella definizione più analitica delle varie dimensioni coinvolte nella “professionalità dell’insegnante”, ecc., sia dal punto di vista della riflessione teorica, sia come proposte operative da attuare concretamente nella scuola¹⁷; anche l’Italia si segnala per la molteplicità dei contributi – destinati a rimanere però, per alcuni anni ancora, apporti teorici o tutt’al più sperimentali¹⁸.

Gli strumenti più comuni sono profili professionali o standard per l’insegnamento (profili generali delle competenze attese), inclusi alcuni profili specifici (ad esempio per i docenti di sostegno); elenchi di doveri generali e professionali degli insegnanti (incluse le *job description*); a livello di scuola, piani di sviluppo e regolamenti interni (OECD, 2013a p. 294; Previtali, 2012, p. 28). Per poter essere utilizzati nei processi valutativi, presentano in genere una serie di indicatori per individuare il livello della performance per ciascuno degli aspetti considerati. In aggiunta, può esserci l’assegnazione di pesi diversi per i vari aspetti valutati, a seconda delle priorità – dell’istituto o del sistema educativo – e della coerenza con gli obiettivi educativi e formativi previsti per gli studenti.

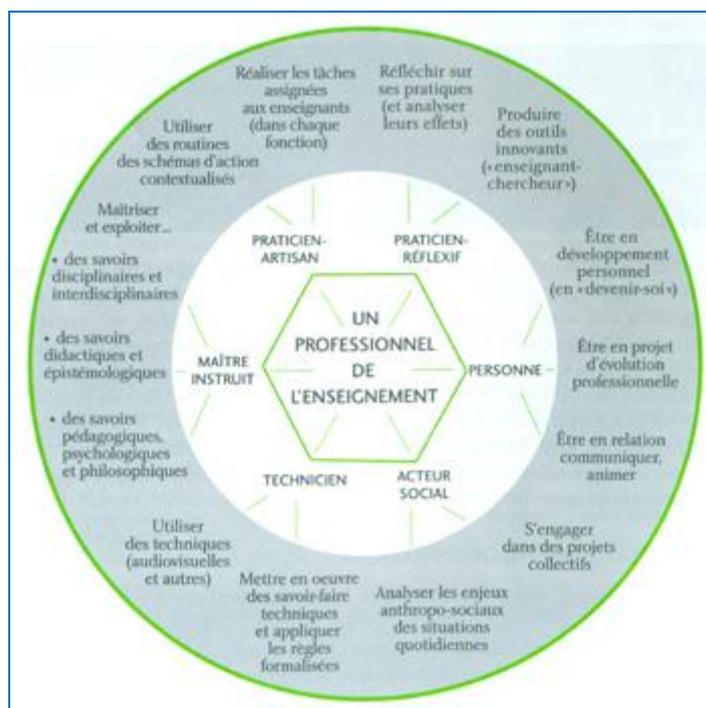
Inoltre, i modelli possono essere di vario tipo, a seconda dell’orientamento che sottendono. Viteritti (2004) nel suo contributo, analizza alcuni modelli di competenze degli insegnanti, nazionali e internazionali, distinguendoli in tre tipologie. Il primo modello che considera, proposto nel 1999 da Yin Cheong Cheng e Kwork Tung Tsui, è un modello di competenze multilivello per gli insegnanti ed ha carattere comparativo. Si tratta di un modello a matrice, che incrocia le competenze (Obiettivi e compiti; Utilizzazione delle risorse; Gestione processo operativo; Soddisfazione delle aspettative; Responsabilità; Assenza di problemi; Apprendimento continuo) con “Significato nella didattica”, “Condizioni per l’utilizzo”, “Aspetti da valutare”, “Implicazioni per la ricerca”. Per la studiosa, è una proposta “ispirata da una razionalità di tipo tecnico e da una prospettiva più adattiva ai cambiamenti. Le competenze dei docenti sono derivate dal processo modernizzatore ma paiono sottovalutate le logiche del campo professionale, della idiosincrasia dei contesti e delle identità”; è

¹⁷ Si vedano, ad esempio, le proposte operative di Castoldi (2016)

¹⁸ Tralasciamo volutamente in questa sede l’analisi del contratto di lavoro e dei profili legati alla normativa italiana, che saranno trattati diffusamente nel Capitolo 4.

un modello sicuramente lontano dalla concretezza delle pratiche, guidato piuttosto da ragioni di *policy*” con riferimento ad una possibile globalizzazione della professione. In Italia, si sarebbe invece assistito alla compresenza di vari orientamenti (*manageriale, cognitivista e pedagogico*). Il *modello manageriale* prende come riferimento la performance (Costa, 1999) e privilegia la natura aziendalista dell’approccio; origina da quelle che si presumono essere le “esigenze funzionali del sistema” e presenta quindi un elenco di competenze prescritte che i docenti devono poi concretizzare in comportamenti osservabili. Il modello *cognitivista* è invece riconducibile a quello dell’*expertise* (Ajello, Ghione, 2000), per il quale la competenza viene generata nella pratica; nello specifico, l’*expertise* dei docenti è composta da competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali, fortemente situate in un dato contesto. Un esempio di modello di *ispirazione pedagogica* è quello proposto da Milani (2000): le competenze del docente si distinguono in specifiche (disciplinari e pedagogico-didattiche) e aspecifiche (lavorare *in gruppo, saper animare, essere promotori di una cultura dell’infanzia e dell’adolescenza; comunicare efficacemente, gestire la relazione educativa, saper indagare, organizzare, ascoltare e osservare; gestire la complessità*).

Un altro modello considerato da Viteritti è quello di Paquay e Wagner (2001), il quale integra vari orientamenti a partire da sei paradigmi diversi (nella figura qui riportata, i paradigmi sono quelli del cerchio bianco); un contributo precedente di Paquay (1994) ben sintetizza le dimensioni che possono essere assunte come aspetto principale di una concezione di insegnante e che saranno integrate nel modello:



Altri due modelli considerati da Viteritti (2004) sono il quadro degli standard per la professione definito dall'ADI-Associazione Docenti Italiani (Cenerini, Drago, 2001) e, in ambito francofono, quello di Perrenoud; vedremo entrambi in dettaglio più avanti.

In Fumarco (2006), la distinzione che viene fatta è tra approcci elencativi semplici (“consiste nell’elencare, senza tentare di raggruppare per classi, le qualità del buon insegnante”, p. 47), quali quello di Margiotta (cfr *infra*); approcci per raggruppamento (“ancora elencativi, ma caratterizzati da tentativi svariati di raggruppamento delle voci in aree o ambiti che le raccolgono”, p. 48); approccio dello standard della professione docente (“tentativo che non si limita a suddividere le competenze auspicabili in ambiti e a elencarne le sottovoci (gli indicatori di area), ma prospetta veri e propri ‘minimi professionali’ che il docente deve possedere a regime ordinario”, pp. 50-51).

Diversamente da Viteritti e Fumarco, che analizzano dei modelli di professionalità – a un livello di dettaglio delle aree di rilevanza, ma in maniera, per così dire, ancora “neutra” – Concina (2016) si occupa di *insegnamento efficace*.

Al di là delle caratteristiche specifiche delle singole materie, un elemento che accomuna l’attività di tutti docenti “efficaci” è rappresentato dalla capacità di stimolare e supportare il processo di apprendimento negli studenti. Per comprendere il legame tra efficacia dell’attività educativa e discipline accademiche è possibile ipotizzare che abilità connesse alla didattica di materie specifiche possano essere situate all’interno di una cornice più ampia di competenze professionali. Entrano così in gioco vari aspetti, che non riguardano solamente una conoscenza esaustiva della disciplina insegnata e della didattica, ma si riferiscono anche alla dimensione comunicativa, relazionale e organizzativa dell’attività dell’insegnante.

Nello specifico, Concina considera i risultati di un’indagine del Regno Unito e alcuni studi che presentano al loro interno gli esiti di una *review* della letteratura recente nell’ambito dell’insegnamento efficace. Per quanto riguarda il primo contributo, si tratta di una indagine commissionata dal “Department for Education and Employment” (DfEE, 2000) del Regno Unito al fine di individuare e implementare un modello di insegnamento efficace valido a tutti i livelli partendo dall’analisi di buone pratiche nell’attività professionale dei docenti inglesi. “I risultati hanno evidenziato tre principali fattori dell’insegnamento che hanno un impatto significativo sull’apprendimento degli studenti e che possono essere sotto il diretto controllo degli insegnanti: le abilità di insegnamento, le caratteristiche professionali del docente e il clima di classe” (Concina, 2016, p. 23). Viene poi preso in considerazione il contributo di Gurney (2007), il quale integra alcuni contributi della letteratura sull’insegnamento efficace con la sua personale esperienza: emergono quelli che sono considerati cinque fattori chiave dell’insegnamento efficace: 1.

conoscenza, entusiasmo e responsabilità nell'apprendimento; 2. attività in classe che sostengano e incoraggino l'apprendimento degli studenti; 3. attività di valutazione che sappiano sostenere l'apprendimento attraverso l'esperienza; 4. feedback efficaci che contribuiscano allo sviluppo dei processi di apprendimento in classe; 5. interazioni efficaci tra studenti e docente, che supportino l'apprendimento attraverso l'esperienza. Un terzo apporto è quello di Moreno Rubio (2009) che, a partire da una rassegna dei principali contributi di ricerca sui tratti tipici del docente efficace, divide le abilità tra professionali e personali: le abilità professionali sono le conoscenze didattiche, le capacità comunicative, la fiducia nelle proprie capacità, le capacità motivazionali, il rispetto e l'equità verso tutti gli studenti, l'impiego di metodi valutativi che stimolino un apprendimento autonomo e responsabile, il riconoscimento del valore della formazione e del continuo aggiornamento professionale; le abilità personali includono invece l'attenzione verso i propri studenti, l'impegno a conoscere singolarmente ciascuno di essi, la qualità della relazione tra docente e studente, e il contributo personale al clima della classe (Concina, 2016, p. 23).

Prima di procedere ad un'analisi più dettagliata di alcuni modelli, concludiamo questa rapida rassegna con alcuni apporti diretti di studiosi italiani. Nel 1999, Margiotta propone la fortunata immagine dell'"insegnante di qualità": partendo dagli esiti di una studio OECD-OCSE/CERI (cfr anche Tammaro, 2016, p. 12), che comprendeva cinque dimensioni (conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi; competenze didattiche; capacità di riflessione e di autocritica; empatia, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscimento della loro dignità; competenza gestionale; Margiotta, 1999, p. 63), Margiotta intende andare oltre quella che è, a suo avviso, "l'eccessiva staticità" (p. 64) di queste dimensioni, per "evidenziare invece il carattere dinamico della qualità dell'insegnante" (*ibid.*). Inoltre, sottolinea come le competenze e le responsabilità degli insegnanti si sviluppino nel tempo, con un'evoluzione che è "cumulativa e integrativa: mentre gli insegnanti acquistano nuove competenze, continuano ad utilizzare quelle che già possedevano, e mentre la professione acquisisce nuove funzioni, continua ad esercitare quelle già acquisite". Le dimensioni citate possono essere suddivise, secondo l'autore, in ulteriori quattordici caratteristiche: 1. L'impegno e il coinvolgimento; 2. La didattica disciplinare; 3. Voler bene ai ragazzi; 4. Essere di buon esempio; 5. Saper gestire i gruppi; 6. Integrare le nuove tecnologie; 7. Padroneggiare molteplici modelli d'insegnamento e d'apprendimento; 8. Saper adattare e improvvisare; 9. Conoscere gli studenti; 10. Scambiare idee con gli altri insegnanti; 11. Riflettere; 12. Collaborare con i colleghi; 13. Migliorare la propria professionalità; 14. Contribuire alla società nel suo complesso.

Segnaliamo anche Meazzini (2000), il quale propone un “modello gerarchico delle abilità educanti”: le “abilità di primo livello” “[s]ono le radici psicologiche dell’insegnante di successo. Si tratta di quelle abilità che caratterizzano la persona, ancor prima dell’insegnante¹⁹”; le abilità di secondo livello sono abilità “che non vengono usate nel contatto con l’allievo ed il gruppo classe. Costituiscono, però, un fondamento all’insieme di altre abilità, che ho chiamato terminali o di contatto. Esse sono la programmazione dei contenuti didattici e quella riguardante la gestione del tempo in aula” (p. 34); le abilità di terzo livello sono quelle “usate dall’insegnante nel contatto diretto col singolo allievo e col gruppo classe. La prima di queste [...] consiste nel saper insegnare. [...] La seconda abilità è data dalla capacità di condurre la classe in modo educativamente e psicologicamente corretto. [...] La terza abilità consiste nell’intervento su allievi caratterizzati da disabilità di apprendimento, da svantaggio socioculturale, disturbi socioaffettivi, ecc.” (p. 35). Meazzini evidenzia come non si tratti di una proposta esaustiva: in primo luogo, afferma, “il modello è mirato al saper fare piuttosto che al sapere in sé e per sé. È ovvio, quindi, che per ognuna di queste abilità sono richieste altrettante conoscenze. [...]”. Il secondo limite è dato dal fatto che il modello coglie soprattutto l’interazione docente-studente, tralasciando altri ambiti caratterizzanti il lavoro dell’insegnante (ad esempio il contatto con le famiglie, il lavoro in team...); il terzo, infine, consiste a suo avviso “nell’aver trascurato forse l’abilità più rilevante, che potrebbe essere definita col termine di ‘flessibilità’ [...] la capacità dell’insegnante di modificare, per lo meno in parte, il proprio comportamento in funzione delle richieste provenienti dalla situazione e dalle mete educative da raggiungere” (p. 36).

Come accennato, anche l’ADI-Associazione Docenti Italiani ha proposto un proprio modello²⁰, il cui interesse risiede principalmente nel fatto che la sua elaborazione è il frutto di dibattiti e scambi portati avanti all’interno dell’associazione – quindi tra docenti – e, proprio per questo, può essere considerato “un modello *professionale* di competenze” (Cenerini, Drago, 2001) che inserisce aspetti ritenuti di rilievo da e per i docenti stessi (cfr anche Calenda, Petolicchio, Tammaro, 2017).

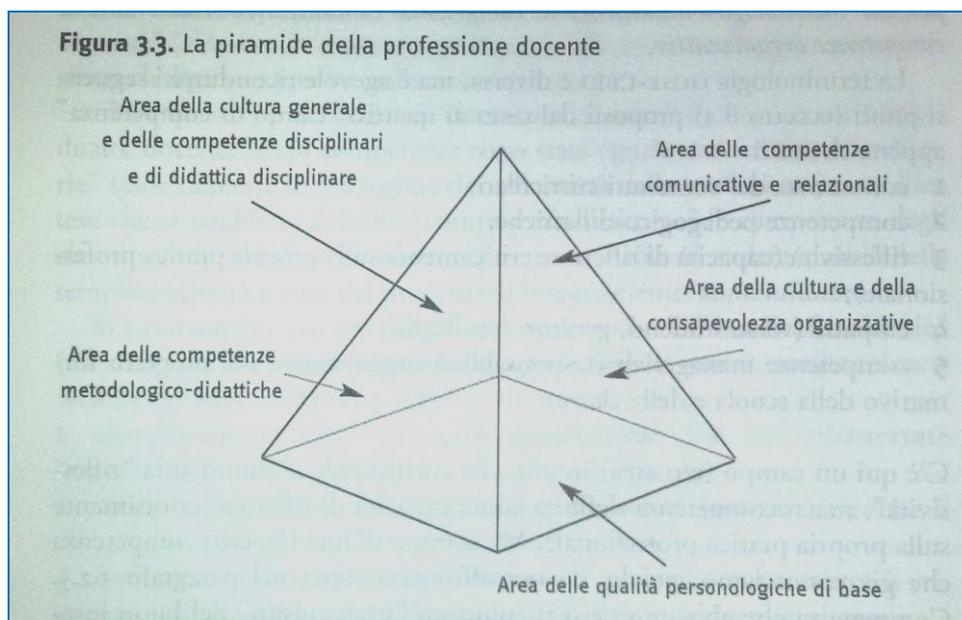
¹⁹ Si tratta di Comunicazione, Problem Solving e Decision Making.

²⁰ <http://www.sirq.it/aulascuola/ipertesto/strumentocenerini.htm>

PRINCIPIO	STANDARD
Gli insegnanti dedicano il loro impegno al successo formativo di tutti gli allievi	<ul style="list-style-type: none"> - Gli insegnanti si impegnano a conoscere i singoli allievi, a riconoscerne le differenze e a tenerne conto nell'impostazione del loro insegnamento - Gli insegnanti si impegnano a conoscere e capire le modalità di sviluppo e di apprendimento degli allievi - Gli insegnanti si preoccupano di dare a ciascun allievo la giusta parte di attenzione e di cura - Il compito dell'insegnante va oltre lo sviluppo delle capacità cognitive degli allievi
Gli insegnanti conoscono le discipline che insegnano e sanno come insegnare	<ul style="list-style-type: none"> - Gli insegnanti sanno come si crea e si organizza la conoscenza nella loro area disciplinare e come questa si collega ad altre discipline - Gli insegnanti padroneggiano un sapere specialistico, il "saper insegnare" - Gli insegnanti sanno predisporre molteplici itinerari didattici
Gli insegnanti sono responsabili dell'organizzazione e del monitoraggio dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - Gli insegnanti fanno ricorso a molteplici metodi per raggiungere i loro scopi - Gli insegnanti sanno organizzare e guidare gruppi di apprendimento - Gli insegnanti sanno riconoscere e premiare l'impegno degli allievi - Gli insegnanti valutano regolarmente il progresso degli allievi - Gli insegnanti sanno pianificare la propria azione educativa
Gli insegnanti riflettono sistematicamente sulla loro pratica didattica e apprendono dall'esperienza	<ul style="list-style-type: none"> - Gli insegnanti si trovano spesso ad operare scelte difficili che mettono alla prova le loro capacità di giudizio - I docenti esperti sanno cercare il confronto, stare al passo con l'evoluzione delle teorie educative e praticare la ricerca didattica
Gli insegnanti sono membri di comunità scientifiche e professionali e partecipano alla vita della scuola nelle sue relazioni interne ed esterne	<ul style="list-style-type: none"> - I docenti contribuiscono all'efficacia e al buon clima della scuola - Gli insegnanti collaborano con i genitori - Gli insegnanti sanno cogliere le opportunità offerte dalle risorse sul territorio

Un risultato interessante è anche quello raggiunto dal gruppo di ricerca (GDR) dell'IRRE Piemonte (Fumarco, 2006) grazie al progetto "Valutazione della professione docente e delle sue possibili

articolazioni”, che ha condotto alla costruzione di un “modello della competenza” del docente “ordinario” costituito da una piramide e cinque macroaree. Le macroaree sono costituite da quattro campi di competenza della professione docente (competenze disciplinari, competenze comunicativo-relazionali, competenze metodologico-didattiche, competenze organizzative) più l’area delle qualità personologiche di base; quest’ultima rappresenta la base della piramide della professione docente.



Per ciascuna area, sono poi individuate delle sottoaree e, per ciascuna di esse, degli indicatori dichiarativi e degli indicatori procedurali.

Da ultimo, riportiamo anche il profilo delineato da Frabboni (2009), per il quale “la faretra del docente dovrebbe custodire quattro frecce acuminate sia di natura disciplinare, sia di natura didattica, sia di natura relazionale, sia di natura deontologica” (p. 17). La prima freccia, la competenza disciplinare, è riferita alla padronanza culturale e cognitiva delle materie, così come alla capacità di metterle a confronto in prospettiva interdisciplinare. La seconda freccia è costituita dalla competenza didattica, il cui traguardo professionale è la padronanza metodologica sia nelle didattiche disciplinari che nella didattica generale. La competenza relazionale – la terza freccia – vede come traguardo “la padronanza psicologica delle reti socio affettive (di comunicazione-socializzazione) che nascono e si tessono nella vita di classe” (*ibid.*). Infine, c’è una quarta freccia, la competenza deontologica: il traguardo definito è “la padronanza pedagogica di pratiche di cura, di disponibilità, di cooperazione, di solidarietà” (*ibid.*).

3.3 Analisi di alcuni fra i modelli più accreditati

Al di là dell'estrema frammentazione dei profili proposti (che sono solo alcuni tra quelli esistenti²¹), alcuni modelli hanno comunque avuto un impatto maggiore e un riconoscimento a livello internazionale che facilmente si desume dalla frequenza con cui vengono citati nelle bibliografie e dalla trasferibilità che hanno dimostrato. Alcuni di quelli che vedremo sono considerati tra i più rilevanti anche da Previtoli (2012) “in termini di capacità interpretativa delle trasformazioni reali della pratica professionale” (p. 31) e da Dordit (2011) e saranno di riferimento particolare per l'attività di ricerca realizzata nel presente lavoro.

3.3.1 Il modello di Danielson

Il primo modello è quello di Danielson, “The Framework for Teaching. Evaluation Instrument”. Creato nel 1996, è stato più volte modificato fino ad arrivare alla versione attuale, sia per seguire l'evoluzione della professione che per adattarsi, nel 2013, al CCSS (Common Core State Standards²², vale a dire gli obiettivi di apprendimento degli studenti). In questo modello, al centro è collocato l'impegno dello studente, definito “intellettualmente attivo”, per cui le attività possono essere *hands-on*, ma dovrebbero anche sempre essere *minds-on* (cfr Evans, Wills & Moretti, 2015).

Il modello prevede quattro *domains* (aree) – “Planning and Preparation”, “The Classroom Environment”, “Instruction”, “Professional Responsibilities” – ciascuno suddiviso in più componenti, con una descrizione, gli elementi, gli indicatori e una rubrica a quattro livelli (*unsatisfactory, basic, proficient, distinguished*) comprensiva di liste di possibili criticità e di alcuni esempi; il livello *distinguished* viene assegnato quando gli insegnanti riescono a creare una comunità di discenti che prendono in carico gran parte della responsabilità rispetto al loro apprendimento: “*they make suggestions, initiate improvements, monitor their own learning against clear standards, and serve as resources to one another*” (Danielson, 2013, p. 3).

Ad esempio, per il primo domain (“Planning and Preparation”), la descrizione è la seguente:

In order to guide student learning, teachers must have command of the subjects they teach. They must know which concepts and skills are central to a discipline and which are peripheral; they must know how the discipline has evolved into the 21st century,

²¹ Consideriamo che in molti sistemi educativi le singole scuole, i distretti ecc. godono di notevole autonomia in materia di valutazione e, parallelamente, godono anche di una solida tradizione; sono quindi possibili, in particolare in ambito anglosassone, modelli riferiti a realtà locali, elaborati a partire dalle specificità presenti.

²² Building on the best of existing state standards, the Common Core State Standards provide clear and consistent learning goals to help prepare students for college, career, and life. The standards clearly demonstrate what students are expected to learn at each grade level, so that every parent and teacher can understand and support their learning. <http://www.corestandards.org/read-the-standards/>).

incorporating issues such as global awareness and cultural diversity. Accomplished teachers understand the internal relationships within the disciplines they teach, knowing which concepts and skills are prerequisite to the understanding of others. They are also aware of typical students misconceptions in the discipline and work to dispel them. But knowledge of the content is not sufficient; in advancing student understanding, teachers must be familiar with the particularly pedagogical approaches best suited to each discipline”.

Le componenti incluse in questo primo *domain* sono sei:

- 1a *Demonstrating knowledge of content and pedagogy,*
- 1b *Demonstrating knowledge of students,*
- 1c *Setting instructional outcomes,*
- 1d *Demonstrating knowledge of resources,*
- 1e *Designing coherent instruction,*
- 1f *Designing student assessments.*

Riportiamo in tabella gli elementi e gli indicatori per la prima componente del primo *domain* (“*Demonstrating knowledge of content and pedagogy*”):

DOMAIN	COMPONENT	ELEMENTS	Indicators
1. Planning and preparation	1a - Demonstrating Knowledge of Content and Pedagogy	Knowledge of content and the structure of the discipline	Lesson and unit plans that reflect important concepts in the discipline Lesson and unit plans that accommodate prerequisite relationships among concepts and skills
		Knowledge of prerequisite relationships	Clear and accurate classroom explanations Accurate answers to students’ questions
		Knowledge of content-related pedagogy	Feedback to students that furthers learning Interdisciplinary connections in plans and practice

Per quanto riguarda la rubrica valutativa, ecco a titolo d’esempio il livello 2, “Basic”:

Description	Critical attributes	Possible examples
The teacher is familiar with the important concepts in the discipline but displays a lack of awareness of how these concepts relate to one another. The teacher indicates some awareness of prerequisite learning, although such knowledge may be inaccurate or incomplete. The teacher’s plans	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher’s understanding of the discipline is rudimentary • The teacher’s knowledge of prerequisite relationships is inaccurate or incomplete • Lesson and unit plans use limited instructional strategies, and some are not suitable to the content 	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher plans lessons on area and perimeter independently of one another, without linking the concepts together • The teacher plans to forge ahead with a lesson on addition with regrouping, even though some students have not fully grasped place

and practice reflect a limited range of pedagogical approaches to the discipline or to the students.		value. <ul style="list-style-type: none"> • The teacher always plans the same routine to study spelling: pretest on Monday, copy the words five times each on Tuesday and Wednesday, test on Friday. • And others...
--	--	---

Danielson evidenzia che i livelli di performance sono utili sia nella supervisione e nella valutazione, sia nell'autovalutazione e nel sostegno ad azioni di mentoring o coaching al fine di suggerire percorsi di crescita professionale; in questo senso, il *Framework* si configura come strumento per scopi sia formativi che sommativi (Isoré, 2009, p. 11). Il *Framework* di Danielson è stato trasferito e adattato in contesti diversi: oltre a vari distretti scolastici negli USA, è servito come riferimento per il *référentiel* del Québec (che vedremo in dettaglio) e del Cile (Isoré, 2009; OECD, 2013).

3.3.2 Il modello di Marshall

La proposta di Kim Marshall (2013) non si limita a un modello (con aree, indicatori, ecc.), benché questa sia la parte più nota: le rubriche che descrivono le varie aree e i vari livelli fanno parte di un volume (*Rethinking Teacher Supervision and Evaluation*) che ha come sottotitolo "*How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*"; l'autore presenta quindi anche indicazioni per l'osservazione in classe e la progettazione del curriculum – indicazioni spesso intrecciate con la propria esperienza di capo d'istituto e di valutatore di docenti.

I *domains* individuati da Marshall nascono da una sintesi di varie categorizzazioni, tratte da altri studiosi (tra cui Danielson), e sono:

- A. *Planning and preparation for learning*;
- B. *Classroom management*;
- C. *Delivery of instruction*;
- D. *Monitoring, assessment, and follow-up*;
- E. *Family and community outreach*;
- F. *Professional responsibilities*.

Lo stesso processo di comparazione tra varie proposte e vari autori viene fatto anche per la scala di livelli: Marshall nota che la maggior parte dei modelli usa quattro livelli e sceglie di mantenerli in quanto, a suo avviso, consentono una lettura chiara. Ritiene poi che molta attenzione debba essere posta sulle scelte lessicali, in quanto trasmettono implicitamente delle chiavi di lettura del modello e delle azioni che ne derivano:

“For example, using ‘novice’ rather than ‘unsatisfactory’ for the lowest level reflects a supportive, ‘not yet’ approach to less-than-proficient performance. Using ‘innovating’ rather than ‘distinguished’ presupposes that the best teachers are creative. Using ‘effective’ rather than ‘proficient’ puts more emphasis on impact on student learning. I wanted rubrics that supported improvement but sent a strong message about what unacceptable performance looked like [...]. (p. 129).

I livelli scelti sono quindi 1. *Does not meet standards*; 2. *Improvement necessary*; 3. *Effective*; 4. *Highly effective*. La difficoltà maggiore viene riscontrata con i criteri: Marshall decide di procedere a uno spoglio della vastissima letteratura, nonché delle proposte di molte scuole, focalizzandosi sui descrittori coi legami più forti con il successo formativo e la cultura professionale; sceglie poi formulazioni brevi, arrivando ad avere anche dieci criteri per ciascun *domain*. Un consiglio che dà l’autore – ed è quello che ha fatto lui – è di partire dal livello “effective”, quindi dal livello base. A titolo d’esempio, ecco la rubrica per il criterio “Knowledge” del *domain* “Planning and Preparation for Learning”.

Domains		Highly effective	Effective	Improvement necessary	Does not meet standards
A. Planning and preparation for learning	a. Knowledge	is expert in the subject area and up to date on authoritative research on child development and how students learn.	Knows the subject matter well and has a good grasp of child development and how students learn	Is somewhat familiar with the subject and has a few ideas of ways students develop and learn	Has little familiarity with the subject matter and few ideas on how to teach it and how students learn.

3.3.3 Il modello InTASC

Il modello InTASC (*Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*) (Council of Chief State School Officers, 2013) è un altro modello che si prefigge di definire e supportare l’efficacia degli insegnanti per assicurare agli studenti di raggiungere la preparazione necessaria per continuare gli studi o entrare nel mondo del lavoro; i “*Model Core Teaching Standards*” individuano ciò che si intende per insegnamento e apprendimento efficaci in un sistema educativo profondamente diverso dal passato, che sollecita l’apprendimento tramite l’applicazione di conoscenze e abilità ai problemi del mondo reale, che valorizza le differenze di ciascuno studente e che cerca di trarre il meglio dai frequenti cambiamenti in ambito educativo riconoscendone le diverse potenzialità.

Gli standard sono raggruppati in quattro categorie generali (*The Learner and Learning; Content Knowledge; Instructional Practice; Professional Responsibility*) ciascuna accompagnata nel

modello da una descrizione; per ciascuno standard si fornisce ugualmente una breve descrizione: ecco ad esempio la categoria “*Content Knowledge*”:

Content Knowledge	Content Knowledge	The teacher understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and creates learning experiences that make the discipline accessible and meaningful for learners to assure mastery of the content.
	Application of Content	The teacher understands how to connect concepts and use differing perspectives to engage learners in critical thinking, creativity, and collaborative problem solving related to authentic local and global issues

Ogni standard è articolato in *Performances* (“*the aspect that can be observed and assessed in teaching practice*”), *Essential Knowledge* (“*the role of declarative and procedural knowledge as necessary for effective practice*”) e *Critical Dispositions* (“*habits of professional action and moral commitments that underlie the performances play a key role in how teachers do, in fact, act in practice*”) (p. 6).

La versione del 2013 unisce agli standard già presenti nell’edizione del 2011 la sezione “*InTASC Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*”, in cui ciascuno standard è seguito dalla corrispondente “*learning progression*”. Le *progressions* descrivono l’insegnamento efficace con maggiore precisione rispetto agli standard, forniscono una guida su come migliorare la pratica e delineano possibili esperienze formative per conseguire tali miglioramenti. Il focus sullo sviluppo si nota anche in una interessante puntualizzazione etimologica:

The intended use of these progressions is a support tool for improving instruction. Their purpose is to provide descriptions of graduated levels of sophistication of teaching practice. Used in this way, they can be a formative assessment tool. The word ‘assessment’ is derived from the Latin ad sedere, meaning ‘to sit down beside’. As the etymology implies, assessment (in contrast to evaluation) is primarily concerned with providing guidance and feedback for growth. [...] The purpose of the progressions is to generate information for teachers to self-assess against and reflect upon, and for mentors and coaches to use to provide feedback in order to improve professional practice. (p. 12)

Nel definire le *progression*, gli indicatori (*performances, knowledge, dispositions*) vengono combinati in 3-4 indicatori che catturano *cluster* di idee collegate. Di seguito, viene proposto un esempio di *progression* per il primo indicatore dello standard 5 “*Application of content*”.

1. The teacher connects concepts, perspectives from varied disciplines, and interdisciplinary themes to real world problems and issues.

1	2	3
<p>The teacher helps learners see relationships across disciplines by making connections between curriculum materials in a content area and related perspectives from another content area or areas. (5i; 5j)</p> <p>The teacher engages learners in applying content knowledge and skills in authentic contexts. (5b)</p>	<p>And...</p> <p>The teacher collaborates with a colleague(s) in another discipline(s) to create learning experiences that engage learners in working with interdisciplinary themes. S/he guides learners to apply knowledge from more than one discipline to understand a complex concept or set of concepts and/or to address a real world problem or issue. (5j; 5q)</p>	<p>And...</p> <p>The teacher engages learners in identifying real world problems, issues, or themes they can explore through projects, using their acquired and expanding knowledge and skill in the content areas. (5a; 5j; 5q)</p> <p>The teacher facilitates learners' connections with local and global resources to aid the exploration of their chosen focus. (5i; 9d)</p>



Developed through professional learning that will, for example:

<p>DEVELOP KNOWLEDGE AND SKILL IN INTERDISCIPLINARY LEARNING AND REAL-WORLD APPLICATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Access and process media/multi-media resources that demonstrate varied, complex, and applied approaches to learning (e.g., problem-based, inquiry-based, project-based) ❖ Observe classrooms or videos of classrooms that model these approaches and debrief practice with colleagues <p>STRENGTHEN ANALYSIS AND REFLECTION ON THE DESIGN OF INTERDISCIPLINARY LEARNING EXPERIENCES</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Plan or adapt an interdisciplinary unit, recruit a critical friend or mentor to provide feedback on implementation of that unit, and document what worked and what could be improved ❖ Collaborate with a colleague in a different discipline to design a problem-based instructional unit, analyze the contributions and limitations of different disciplines for that unit, and assess learning across the unit 	<p>EXPAND KNOWLEDGE AND SKILL IN ENGAGING LEARNERS WITH REAL-WORLD PROBLEMS</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Access and process resources for improving skills in guiding learners to engage in problem selection, data collection and management, and presentation skills required for real-world problem solving ❖ Interact with educators across the globe to build networks of support for own growth in interdisciplinary learning contexts <p>BUILD ACTION RESEARCH SKILLS ON EFFECTIVE INTERDISCIPLINARY TEACHING AND LEARNING</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identify strategies for engaging learners in interdisciplinary inquiry ❖ Implement interdisciplinary strategies and seek feedback from a critical friend(s) on their effectiveness with learners ❖ Evaluate impact of strategies on student learning and identify possible improvements through examining student work and eliciting student feedback
---	---

3.3.4 Il modello di Perrenoud

Altro modello interessante – e fondamentale per la nostra ricerca – è quello delle “Dieci competenze per insegnare” di Perrenoud (1999; trad. it. 2002). Al fine di produrre questo “inventario” di competenze, l’autore prende come guida un *référentiel de compétences* adottato a Ginevra nel 1996 per la formazione continua, alla cui elaborazione aveva collaborato lui stesso. Le “dieci nuove competenze” che descrive Perrenoud erano, nel momento in cui scriveva il volume, “quelle attualmente emergenti [...] che rappresentano un orizzonte e non un’acquisizione consolidata” (p. 10); in realtà, dopo 20 anni, suonano ancora attualissime:

Il testo di riferimento in questione pone l'accento sulle competenze giudicate *prioritarie* perché coerenti con il nuovo ruolo degli insegnanti, con l'evoluzione della formazione continua, con le riforme della formazione iniziale, con le ambizioni delle politiche dell'educazione. Ed è anche compatibile con gli assi di rinnovamento della scuola: individuare e diversificare i percorsi di formazione, introdurre cicli di apprendimento, differenziare la pedagogia, andare verso una valutazione più formativa che normativa, portare avanti progetti d'istituto, sviluppare il lavoro di gruppo degli insegnanti e assumersi l'incarico collettivo degli alunni, porre gli alunni al centro dell'azione pedagogica, fare ricorso ai metodi attivi, ai percorsi di progetto, al lavoro per problemi aperti e situazioni-problema, sviluppare competenze e transfert di conoscenze, educare alla cittadinanza. Il testo di riferimento a cui qui ci si ispira tenta dunque di cogliere il *movimento della professione* [...]. (p. 13)

Per ciascuna delle dieci competenze individuate, sono proposti alcuni indicatori che le esplicitano:

AREE	INDICATORI
1. Organizzare ed animare situazioni di apprendimento	Conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi di apprendimento
	Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni
	Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento
	Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche
	Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza
2. Gestire la progressione degli apprendimenti	Ideare e gestire situazioni-problema adeguati al livello e alle possibilità degli alunni
	Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi di insegnamento
	Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività di apprendimento
	Osservare e valutare gli alunni in situazioni di apprendimento, secondo un approccio formativo
	Stabilire bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione	Gestire l'eterogeneità in seno ad un gruppo classe
	Aprire, allargare la gestione della classe ad uno spazio più vasto
	Praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà
	Sviluppare la cooperazione fra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento
4. Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro	Suscitare il desiderio di imparare, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino
	Istituire un consiglio degli alunni e negoziare con loro diversi tipi di regole e contratti
	Offrire attività di formazione opzionali
	Favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno

5. Lavorare in gruppo	Elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni
	Animare un gruppo di lavoro, gestire riunioni
	Formare e rinnovare un gruppo pedagogico
	Affrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratica e problemi professionali
	Gestire crisi o conflitti tra persone
6. Partecipare alla gestione della scuola	Elaborare, negoziare un progetto d'istituto
	Gestire le risorse della scuola
	Coordinare, animare una scuola con tutti i suoi interlocutori
	Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni
7. Informare e coinvolgere i genitori	Animare riunioni d'informazione e di dibattito
	Avere colloqui
	Coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi
8. Servirsi delle nuove tecnologie	Utilizzare software per la scrittura di documenti
	Sfruttare le potenzialità didattiche dei software in relazione agli obiettivi di insegnamento
	Comunicare a distanza per via telematica
	Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento
9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione	Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali
	Partecipare alla realizzazione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta
	Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la relazione in classe
	Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il senso di giustizia
10. Gestire la propria formazione continua	Saper esplicitare la propria pratica
	Stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua
	Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete)
	Coinvolgersi in compiti su scala d'un ordine d'insegnamento o del sistema educativo
	Accogliere e partecipare alla formazione dei colleghi

3.3.5 Il modello di Stronge

Aggiungiamo a questi modelli descritti analiticamente anche quello di James H. Stronge. Nel suo volume *Le qualità degli insegnanti efficaci* (2010), l'autore si concentra sulla figura dell'insegnante intendendo approfondire i fattori della sua efficacia. Pur trattandosi infatti, a suo dire, di un concetto

elusivo – le definizioni e gli aspetti considerati divergono molto in letteratura – è comunque possibile individuare delle costanti: “ci troviamo d’accordo nel dire che gli insegnanti efficaci devono avere un impatto straordinario e duraturo sulla vita degli studenti” (p. 10). Il primo capitolo illustra quelli che secondo Stronge sono i prerequisiti di un insegnante (capacità verbali, corsi preparatori²³, conoscenza del contenuto, esperienza di insegnamento), mentre i cinque capitoli successivi descrivono alcune dimensioni dell’efficacia di un insegnante; da notare che ogni capitolo si chiude con due paragrafi dedicati agli insegnanti di studenti a rischio e agli insegnanti di studenti dotati²⁴:

Categorie	Comportamenti
l’insegnante come persona	prendersi cura, imparzialità e rispetto
	interazioni sociali
	promuovere l’entusiasmo e motivare l’apprendimento
	attitudine dell’insegnante, ruolo della riflessione
l’organizzazione e la gestione della classe	utilizzare le capacità di gestione della classe
	applicare gli elementi di organizzazione
	gestire e rispondere al comportamento degli studenti
pianificare e organizzare l’istruzione	focalizzarsi sull’istruzione
	massimizzare il tempo dedicato all’istruzione
	aspettarsi la riuscita degli studenti
	pianificare e preparare l’istruzione
implementare l’istruzione	usare strategie di istruzione
	rispondere alle necessità e alle abilità degli studenti in classe
	comunicare agli studenti elevate aspettative
	comprendere la complessità dell’insegnamento
	usare la tecnica del fare domande
	sostenere l’impegno degli studenti nell’apprendimento
monitorare il potenziale e i progressi degli studenti	l’importanza dei compiti a casa, dare un feedback significativo
	usare la valutazione per rispondere ai bisogni degli studenti

²³ L’edizione italiana del libro dice “Corsi di pedagogia”, ma dal contenuto del paragrafo è chiaro che ci si riferisce ad una preparazione più ampia – pur sottolineando il ruolo centrale della pedagogia. L’Handbook, citato in seguito, infatti, approfondisce il fattore “Educational Coursework”, è molto esplicito: “*Teacher preparation is offered in a variety of formats, ranging from traditional four-year college preparatory programs to postgraduate alternative programs. One key element is methods classes that teach future educators how to package subject matter and skills into quality learning experiences, instruction, and assessment, as well as exposing future teachers to how students learn (Berliner, 1986; Scherer, 2001).*” (Stronge, Tucker, Hindman, 2004, p. 12)

²⁴ Alla fine di ciascun capitolo, l’autore inserisce una tabella a matrice in cui incrocia le caratteristiche e gli autori che le citano nelle loro ricerche.

Dopo aver individuato queste “categorie dell’efficacia”, Stronge ne propone sia una sintesi che una ulteriore analisi. Quanto alla sintesi, egli sostiene che

i risultati delle ricerche presentati in questo testo potrebbero essere riassunti in quattro principali affermazioni che descrivono l’insegnante efficace per gli studenti di qualsiasi livello di capacità e di qualsiasi retroterra: - L’insegnante efficace si prende *cura* intensamente dei suoi studenti. - L’insegnante efficace riconosce la *complessità*. - L’insegnante efficace *comunica* chiaramente. - L’insegnante efficace serve *coscienziosamente*. (p. 116)

Nel raccogliere le voci di alunni e studenti per questo lavoro di ricerca, abbiamo potuto proprio riscontrare che si tratta di alcune delle dimensioni che i bambini e i ragazzi apprezzano di più; molte delle categorie emerse dall’analisi dei dati sono infatti riconducibili a questi aspetti, come sarà discusso più avanti. L’ulteriore analisi, invece, viene fatta nel momento in cui l’autore propone delle “liste di valutazione delle capacità dell’insegnante”, vale a dire una serie di indicatori per ciascuna qualità, per i quali un docente può essere considerato “esperto”, “professionista”, “apprendista”, “inefficace”, oppure la qualità può essere “non osservata”. Riportiamo, a titolo d’esempio, la Lista di controllo 1.

Qualità	Indicatori
Prendersi cura	Dimostra ascolto attivo
	Mostra interesse per il benessere fisico ed emozionale degli studenti
	Mostra interesse per la vita degli studenti fuori della scuola
	Crea un clima di classe caldo e di sostegno
Giustizia e rispetto	Risponde al cattivo comportamento su base individuale
	Previene le situazioni in cui uno studente manca di rispetto ad un compagno
	Tratta gli studenti con imparzialità
	Crea situazioni favorevoli al successo per tutti gli studenti
	Rispetta tutti gli studenti
Interazioni con gli studenti	Mantiene un ruolo professionale ed al contempo amichevole
	Affida responsabilità agli studenti
	Conosce gli interessi degli studenti dentro e fuori la scuola
	Valuta quello che gli studenti dicono
	Interagisce in modo spiritoso, piacevole; sa stare allo scherzo
Entusiasmo	Dimostra gioia per il contenuto della materia
	Dimostra piacere nell’insegnare
	Dimostra coinvolgimento nelle attività extrascolastiche
Motivazione	Mantiene un lavoro di alta qualità
	Restituisce i compiti con puntualità
	Fornisce agli studenti un feedback significativo
Dedizione	Possiede un’attitudine positiva verso la vita e l’insegnamento

all'insegnamento	Dedica tempo fuori dalla scuola per prepararsi
	Partecipa alle attività collegiali
	Accetta la responsabilità per i risultati degli studenti
	Cerca il proprio sviluppo professionale
	Ricerca, migliora e condivide nuove strategie di insegnamento
Prassi riflessiva	Conosce le aree dei punti di forza e di debolezza delle persone
	Usa la riflessione per migliorare l'insegnamento
	Formula aspettative elevate per i risultati individuali della classe
	Dimostra elevata efficienza

Tabella di pp. 126-127

Per ciascuna categoria, Stronge elenca infine “alcune caratteristiche specifiche dei comportamenti e delle responsabilità dell’insegnante che contribuiscono direttamente ad un insegnamento efficace” (p. 131) e alcune “bandiere rosse dell’insegnamento efficace” (ad esempio, per restare nella medesima area, “Crede che l’insegnamento sia solo un lavoro come un altro”, “è conflittuale con gli studenti”, ecc.): anche questa parte sarà ripresa analizzando i dati raccolti nel corso della ricerca, in quanto spesso i comportamenti del “buon docente” venivano messi in luce per contrasto con atteggiamenti non certo positivi ma facenti parte dell’esperienza degli studenti.

Il volume di Stronge ha avuto anche un seguito “pratico”, scritto insieme a Tucker e Hindman (2004): a *Le qualità degli insegnanti efficaci* si accompagna infatti l’*Handbook* per l’applicazione pratica, a significare la ricerca di concretezza di questi strumenti e, ancora una volta, la finalità di miglioramento continuo (non solo per gli *underperforming*):

Whereas Qualities of Effective Teachers is intended to provide a readable, user-friendly synthesis of research regarding what it means to be an effective teacher, the Handbook is designed to provide the ways and means for applying the research. [...] Regardless of how effective any one of us might be in our teaching, we can continue to grow and improve. For master teachers, the Handbook is aimed at continual improvement and sustaining quality teaching. For others, the tools are designed to help identify areas for performance improvement, and to [p. 1] focus support for the important and ongoing process of development (p. 2).

Il volume offre strumenti che possono essere utilizzati da docenti, supervisori, capi di istituto per migliorare le performance.

3.3.6 Alcuni modelli nazionali: Québec, Francia, Svizzera (Canton Ticino), Regno Unito

Accanto alle proposte descritte, elaborate da studiosi, ci sono poi i profili di competenze elaborati dal ministero competente o da università impegnate nei percorsi ufficiali per la formazione degli

insegnanti; sono modelli interessanti, in quanto portano con sé alcune caratteristiche legate alla cultura e alla tradizione dei singoli paesi, e che mostrano chiaramente come l'individuazione delle competenze, anche a livello "macro", sia alla fin fine sempre contestualizzata.

In area francofona, sulla scia di Previtali (2012), consideriamo il modello della formazione dei docenti ("Formation à l'enseignement") in Québec (2001) http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf. Nel documento si parla degli orientamenti per la formazione, così come delle competenze professionali, elencate ed illustrate in un "référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante"; si tratta di dodici competenze che le università sono tenute a considerare quando elaborano i propri programmi di formazione. Le dodici competenze sono suddivise in 4 gruppi: *Fondements* (Fondamenti), *Acte d'enseigner* (Insegnamento), *Contexte social et scolaire* (Contesto sociale e scolastico), *Identité professionnelle* (Identità professionale).

Categorie	Competenze ²⁵
Fondamenti	Agire in qualità di professionista, [erede], critico e interprete di oggetti conoscitivi e culturali, nell'esercizio delle sue funzioni.
	Comunicare in modo chiaro e corretto nella lingua di insegnamento, in forma orale e scritta, nei diversi contesti correlati alla pratica professionale.
Insegnamento	Progettare situazioni di insegnamento/apprendimento in relazione ai contenuti dell'apprendimento, in funzione degli allievi e dello sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione.
	Gestire le situazioni di insegnamento/apprendimento in funzione dei contenuti dell'apprendimento, in rapporto alla diversità degli allievi e allo sviluppo delle competenze previste nel programma di formazione.
	Valutare [la progressione] dell'apprendimento e il grado di acquisizione delle competenze degli allievi in rapporto ai contenuti dell'apprendimento
	Pianificare, organizzare e supervisionare la modalità di funzionamento del gruppo classe per promuovere l'apprendimento e la socializzazione degli allievi.
Contesto sociale e scolastico	Adattare gli interventi alle esigenze e alle caratteristiche degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o che presentino forme di disabilità.
	Integrare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la preparazione e realizzazione delle attività di insegnamento/apprendimento, di gestione dell'insegnamento e di sviluppo professionale
	Cooperare con il corpo docente della scuola, i genitori, i differenti partner sociali e gli allievi in vista del conseguimento degli obiettivi educativi della scuola
	Lavorare di concerto con i membri dell'équipe pedagogica alla realizzazione di attività per lo sviluppo e la valutazione delle competenze previste nel programma di formazione, in funzione degli allievi [coinvolti]
Identité professionnelle	Impegnarsi in una pratica individuale e collettiva di sviluppo professionale
	Agire in modo etico e responsabile nell'esercizio delle [proprie] funzioni

²⁵ Utilizziamo per le competenze e, più avanti, per le componenti, la traduzione di Previtali, salvo per le parole tra parentesi quadre, tralasciate in quella traduzione o, a nostro avviso, traducibili in maniera più accurata.

Ciascuna competenza è enunciata, poi ampiamente discussa: si parte dal senso, se ne illustrano le componenti e si arriva infine al “*niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale*” (livello di padronanza atteso al termine della formazione iniziale). Ad esempio, per la competenza 7 (“Adattare gli interventi alle esigenze e alle caratteristiche degli studenti con difficoltà di apprendimento, di adattamento o che presentino forme di disabilità”), le componenti sono:

- *Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap.*
- *Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.*
- *Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.*
- *Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.*

Per quanto riguarda il livello di padronanza atteso alla fine della formazione iniziale, esso è, per questa competenza, “*l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité*”.

Una nota a parte merita la competenza 2, non presente negli altri profili visti finora: “Comunicare in modo chiaro e corretto nella lingua di insegnamento, in forma orale e scritta, nei diversi contesti correlati alla pratica professionale”, le cui componenti sono:

- *Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.*
- *Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.*
- *Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.*
- *Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.*
- *Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.*
- *Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.*

Il livello di padronanza atteso in questo caso comprende due competenze: “*l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :*

- de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone;
- de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.

Molto probabilmente, questa insistenza deriva anche dalla tradizione quebecchese di tutela della lingua francese (legislativamente normata fin dagli anni '70 del secolo scorso); una competenza specificamente dedicata alla competenza linguistica è però presente anche nel *référentiel* francese²⁶ – altro paese in cui l'attenzione per la lingua madre è da sempre piuttosto accentuata. Questo *référentiel*, pubblicato nel *Bulletin officiel* del 25 luglio 2013, fa parte di una più ampia riforma scolastica²⁷ che ha investito numerosi aspetti del sistema educativo francese. L'elenco delle competenze che gli insegnanti, i documentalisti e i *conseillers principaux d'éducation* sono tenuti a padroneggiare è suddiviso in quattro parti, a seconda delle varie figure educative: 1) competenze comuni a tutti gli insegnanti e al personale educativo; 2) competenze comuni a tutti gli insegnanti; 3) competenze specifiche dei documentalisti; 4) competenze specifiche dei *conseillers principaux d'éducation*.

Per quanto riguarda le competenze comuni a tutto il personale insegnante ed educativo, troviamo in apertura due competenze che evidenziano il ruolo di figure professionali al servizio della nazione (anche questo nella tradizione francese), per poi proseguire con competenze di natura più didattico-pedagogica:

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation
<ul style="list-style-type: none"> • Faire partager les valeurs de la République • Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les élèves et les processus d'apprentissage • Prendre en compte la diversité des élèves • Accompagner les élèves dans leur parcours de formation • Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques • Maîtriser la langue française à des fins de communication • Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier • Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

²⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

²⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative
<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer au sein d'une équipe • Contribuer à l'action de la communauté éducative • Coopérer avec les parents d'élèves • Coopérer avec les partenaires de l'école • S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Seguono le competenze comuni a tutti gli insegnanti, che guardano maggiormente alla dimensione disciplinare e didattica:

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique • Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
Les professeurs, praticiens experts des apprentissages
<ul style="list-style-type: none"> • Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves • Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves • Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

Previtali, nel suo testo, inserisce anche il profilo dei docenti in Svizzera, definito dalla Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), che si basa sul *Référentiel de compétences* elaborato dalle Alte Scuole Pedagogiche Romande e Ticinesi nel 2007 adattando il profilo definito in Québec nel 2001 e integrando i risultati di un'analisi delle competenze professionali del/della docente di scuola media superiore, realizzata nel 2010 da un gruppo di lavoro dell'Ufficio dell'Insegnamento Medio Superiore (UIMS) del Canton Ticino. Anche questo profilo unisce varie finalità: non solo un riferimento per la formazione iniziale, ma anche uno strumento per la formazione continua, come possiamo leggere nel documento completo della SUPSI²⁸, che spiega l'articolazione del profilo e la sua corretta interpretazione:

Per ciascuna delle dieci competenze di cui si compone il profilo sono riportate le attività che vi fanno riferimento. Ciò agevola l'analisi e il confronto con il profilo professionale individuale al momento della valutazione e dell'autovalutazione. Va tuttavia precisato che tali attività, che da un punto di vista strettamente concettuale esigono di essere distinte, analizzate e classificate, sono però tra di loro strettamente connesse sul piano pratico, cioè quando l'insegnante svolge concretamente la propria attività professionale. Come ha osservato il gruppo di lavoro dell'UIMS, "Quella del docente è una professione 'olistica', non frazionabile nelle sue parti. L'insegnante svolge la sua attività come un tutto: mentre effettua la mediazione didattica, esercita e nutre anche la

²⁸ www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/diploma/piano-studi/2018_19_PdS-Diploma.pdf

relazione, esplica il sapere disciplinare, tiene conto dell'organizzazione istituzionale, fa esperienza e quindi cresce professionalmente. (p. 26)

Aggiungiamo, infine, come modalità diversa ma che fa parte del panorama internazionale e che è ormai consolidata nel tempo, la valutazione dell'OFSTED, nel Regno Unito. Le dimensioni valutate (*framework 2018*²⁹) sono “*Overall effectiveness: the quality and standards of education*”; “*Effectiveness of leadership and management*”; “*Quality of teaching, learning and assessment*”; “*Personal development, behaviour and welfare*”; “*Outcomes for pupils*”. La parte che interessa maggiormente a noi è ovviamente “*Quality of teaching, learning and assessment*”. Quelli che riportiamo qui di seguito sono i “*Grade descriptors*” per quest'area, per il livello 1 (*outstanding*).

29

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730127/School_inspection_handbook_section_5_270718.pdf

- Teachers demonstrate deep knowledge and understanding of the subjects they teach. They use questioning highly effectively and demonstrate understanding of the ways pupils think about subject content. They identify pupils' common misconceptions and act to ensure they are corrected.
- Teachers plan lessons very effectively, making maximum use of lesson time and coordinating lesson resources well. They manage pupils' behaviour highly effectively with clear rules that are consistently enforced.
- Teachers provide adequate time for practice to embed the pupils' knowledge, understanding and skills securely. They introduce subject content progressively and constantly demand more of pupils. Teachers identify and support any pupil who is falling behind, and enable almost all to catch up.
- Teachers check pupils' understanding systematically and effectively in lessons, offering clearly directed and timely support.
- Teachers provide pupils with incisive feedback, in line with the school's assessment policy, about what pupils can do to improve their knowledge, understanding and skills. The pupils use this feedback effectively.
- Teachers set challenging homework, in line with the school's policy and as appropriate for the age and stage of pupils, that consolidates learning, deepens understanding and prepares pupils very well for work to come.
- Teachers embed reading, writing and communication and, where appropriate, mathematics exceptionally well across the curriculum, equipping all pupils with the necessary skills to make progress. For younger children in particular, phonics teaching is highly effective in enabling them to tackle unfamiliar words.
- Teachers are determined that pupils achieve well. They encourage pupils to try hard, recognise their efforts and ensure that pupils take pride in all aspects of their work. Teachers have consistently high expectations of all pupils' attitudes to learning.
- Pupils love the challenge of learning and are resilient to failure. They are curious, interested learners who seek out and use new information to develop, consolidate and deepen their knowledge, understanding and skills. They thrive in lessons and also regularly take up opportunities to learn through extra-curricular activities.
- Pupils are eager to know how to improve their learning. They capitalise on opportunities to use feedback, written or oral, to improve.
- Parents are provided with clear and timely information on how well their child is progressing and how well their child is doing in relation to the standards expected. Parents are given guidance about how to support their child to improve.
- Teachers are quick to challenge stereotypes and the use of derogatory language in lessons and around the school. Resources and teaching strategies reflect and value the diversity of pupils' experiences and provide pupils with a comprehensive understanding of people and communities beyond their immediate experience.

Da notare che viene precisato che “*Grade descriptors are not a checklist. Inspectors adopt a ‘best fit’ approach that relies on the professional judgement of the inspection team*”; gli ispettori si formano quindi un quadro generale e scelgono uno dei possibili giudizi con la migliore approssimazione possibile.

Capitolo 4. La valutazione dei docenti nel contesto italiano

Come accennato, anche in Italia l'attenzione per la valutazione è da anni molto viva, sia a livello "normativo-ministeriale", sia per quanto riguarda la riflessione di studiosi ed esperti: è sufficiente dare anche solo una rapida scorsa ai volumi pubblicati negli ultimi 5-6 anni per vedere quanto gli studiosi si stiano dedicando all'approfondimento di questo tema, che si tratti di valutazione di sistema, di istituto, degli apprendimenti o dei docenti (solo per citarne alcuni: Previtali, 2012; Castoldi, 2012, 2016; Grion, Roberts, 2012; Bottani, Checchi, 2012; Allulli, Farinelli, Petrolino, 2013; Mariani, 2013; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Galliani, 2015; Moro, Pastore, Scardigno, 2015; Grion, Aquario, Restiglian, 2017). Ciò ha permesso, in più occasioni, un dialogo proficuo tra amministrazione scolastica ed esperti di valutazione, che ha consentito di dare via via compiutezza a un processo ineludibile, ma non semplice.

Allulli, Farinelli e Petrolino (2013) fanno risalire il riconoscimento del ruolo della valutazione "alle prime proposte ed elaborazioni sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, quindi alla seconda metà degli anni Ottanta" (p. 13), sebbene poi per la concreta realizzazione dell'autonomia occorra attendere la fine del decennio successivo; il binomio autonomia-valutazione è, d'altra parte, unanimemente evidenziato: un'istituzione scolastica autonoma deve essere in grado di rendere conto dei propri processi e risultati e farsi carico del proprio miglioramento; non a caso, negli anni si è fatta sempre più pressante la spinta alla rendicontazione, come strumento fondamentale di trasparenza e di comunicazione con l'esterno. Bottani (2012) sottolinea come una scossa sia stata data – dapprima a livello internazionale e, a ruota, anche in Italia – anche dalla partecipazione alle indagini PISA dell'OECD, a cui sono seguite nel nostro Paese le rilevazioni dell'INVALSI.

La Fondazione Giovanni Agnelli-FGA (2014) individua "quattro spinte verso la valutazione" (p. 6): la prima è "la sindrome di PISA", ossia la scoperta (traumatica), con PISA 2003, che l'Italia si collocava ben al di sotto della media OECD, con in più la presenza di enormi divari territoriali; la seconda spinta è data dalla crescita dell'autonomia scolastica, la quale richiede strumenti che favoriscano l'*accountability* – anche se questo aspetto, secondo la FGA, non è riuscito ad essere "davvero decisivo" (p. 11); una terza spinta "deriva dall'introduzione di nuove logiche manageriali nella gestione dei servizi pubblici" (*ibid.*), quali i principi del *New Public Management*, concretizzati in parole chiave come qualità della prestazione, misurazione della performance, orientamento al risultato; l'ultima spinta è stata data da Internet, che consente alle famiglie – ma anche idealmente a tutti i potenziali *stakeholder*, insegnanti compresi – di comparare dati, risultati, offerte formative, e così via.

Il Quaderno Bianco sulla scuola, pubblicato nel settembre del 2007, grazie al lavoro di un gruppo di esperti interministeriale, dà moltissimo spazio alla valutazione e alla necessità di una sua implementazione, ad ogni livello del sistema scolastico, evidenziando, tuttavia, come questa implementazione sia stata lenta e parziale:

A livello nazionale, l'esigenza di valutazione è scaturita all'inizio degli anni '90 dalla crescente preoccupazione per la scarsa "produttività della scuola" (i valori elevati di ripetenze e abbandoni), dalla crescente attenzione per la qualità dei risultati – nell'ambito di un confronto che ha coinvolto diversi soggetti impegnati in attività di ricerca sulla valutazione della scuola (come il Censis) o di analisi dei modelli e strumenti valutativi e di risultati (come Confindustria, SVIMEZ, e l'associazione TreeLLLe) – e dalla forte esigenza di contenimento della spesa che spingeva a un uso più efficiente delle risorse. Dopo l'occasione della Conferenza nazionale sulla scuola del 1990 (nel quale viene presentato uno studio di fattibilità per un sistema nazionale di valutazione), tale esigenza si è tradotta sul piano normativo nel d.l. 35/93, nel quale si prevedeva che il Ministero della Pubblica Istruzione provvedesse a determinare i "parametri di valutazione dell'efficacia della spesa", tenendo conto dei fattori che influiscono sui "livelli qualitativi dell'istruzione" (art. 8). Ma mentre il rafforzamento dell'autonomia scolastica - l'altro obiettivo enunciato nel provvedimento del 1993 – si tradurrà rapidamente in profonde modifiche istituzionali [...], questo obiettivo risulta a oggi ancora non conseguito. (Quaderno Bianco sulla scuola, settembre 2007, p. 78³⁰)

Quello che, in particolare, è risultato nel tempo deficitario, e che risulta evidente dalla veloce disamina delle azioni concretamente condotte in Italia che andiamo a proporre, è una riflessione condivisa e "metabolizzata" del valore e del senso della valutazione, che rispecchi un'idea di scuola:

L'adozione di un modello di valutazione non è mai neutrale; è sempre figlia di un'idea di scuola (pedagogica, organizzativa, gestionale), di una lettura critica di che cosa la scuola è oggi e di un'opzione ideale e politica su che cosa vogliamo sia domani. La scelta degli strumenti e delle procedure si colloca a valle di scelte più alte. E, prevedibilmente, c'è anche l'altra faccia della medaglia: a seconda di come la valutazione viene concepita e realizzata, essa è destinata a produrre effetti che orientano in una determinata direzione tanto l'intonazione del dibattito pubblico quanto gli interventi di politica scolastica, rafforzando alcune opzioni, indebolendone o escludendone altre. (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 15)

Le direzioni spesso diverse che le politiche scolastiche hanno preso dalla nascita dell'autonomia fino ad oggi hanno senz'altro influito sulla difficoltà di individuare un cammino univoco e rapido

³⁰ https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf

per il sistema di valutazione; nondimeno, il dibattito, anche acceso, ha fatto sì che si avviassero realmente delle azioni di matrice valutativa, consentendo a docenti, studenti e famiglie di iniziare a familiarizzare con questa nuova realtà.

Sul versante alunni, questo ha portato da un lato alla generalizzazione delle prove Invalsi, dall'altro al tentativo di attuare una didattica per – e una conseguente valutazione delle – competenze; sul versante della valutazione di istituto, si sono susseguite varie sperimentazioni (VSQ, ValSiS, V&M e VALeS), fino a giungere al DPR 80/2013 (“Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”). Per quanto riguarda i docenti, invece, fino al 2015, a differenza della quasi totalità degli altri Paesi UE (Eurydice Italia, 2013), non veniva attuata nessuna valutazione dei docenti se non quanto previsto dal d.lgs. 297/94 (“Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione”), quindi solo per conferma in ruolo, riabilitazione, valutazione a domanda dell'interessato; nessun dubbio che il nostro Paese potesse essere definito, nel panorama internazionale, un *latecomer* (Barzanò, Grimaldi, 2013, p. 771). L'indagine TALIS 2013 mostra come fossero quasi assenti anche le modalità di valutazione più informali. L'unica sperimentazione focalizzata sui docenti è stata il Progetto Valorizza (a.s. 2010-11), che proponeva, tra l'altro, una prospettiva nuova per l'Italia, ovvero il metodo “reputazionale”; si è trattato, comunque, di un'esperienza molto limitata sia come numero di scuole coinvolte che come durata.

Vediamo più in dettaglio come si è andata definendo, nel corso degli ultimi anni, la valutazione nella scuola italiana a livello di sistema e di istituto, per giungere poi ad un approfondimento sulla valutazione dei docenti.

4.1 La valutazione di sistema

La prima, e più ampia, tipologia di valutazione in ambito scolastico, è quella di sistema (Moro, Pastore, Scardigno, 2015; Castoldi, 2005, 2012; Tessaro, 2015).

Come accennato, con l'autonomia scolastica si ha come contropartita – o necessario corollario – la necessità di un monitoraggio costante del sistema, per “rendere pubblici e trasparenti i risultati attesi e le modalità per ottenerli” (Moro, Pastore, Scardigno, 2015, p. 39). In realtà, la gestazione di quello che sarà l'attuale Sistema Nazionale di Valutazione viene da ben prima dell'autonomia del 1997, in quanto i primi accenni ad un sistema che si pensava come autonomistico risalgono all'inizio degli anni '90:

Il rapporto di “bilanciamento complementare” tra autonomia e valutazione, già presente nei disegni di legge sull'autonomia scolastica nel corso della X Legislatura, fu

affrontato per la prima volta nel corso della Conferenza nazionale sulla scuola del 1990. [...] Nel corso della conferenza, istruita da alcuni studi del CENSIS, si esplicitarono ruolo e forme che un servizio di valutazione avrebbe dovuto assumere in un sistema scolastico destinato a disporre di più ampi margini di autonomia per meglio rispondere ai bisogni educativi espressi dalle diverse comunità a livello locale. (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 174)

Successivamente, nel 1996, il ministro Berlinguer forma una commissione tecnico-scientifica presieduta da Aldo Visalberghi al fine di formulare un'ipotesi di sistema nazionale di valutazione; il documento finale recepisce varie riflessioni nate dal confronto con esperti OECD e auspica in particolare l'opportunità che il servizio nazionale di valutazione sia indipendente dal potere politico (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Benché questa ed altre indicazioni presenti nel documento non siano riprese nei provvedimenti immediatamente successivi, il processo è ormai irreversibile e nel maggio del 1997 (ricordiamo che la L. 59/1997, che con l'art. 21 istituisce l'autonomia scolastica, è di poco precedente – 15 marzo), la C.M. n. 403/1997, con oggetto “Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione” avvia il percorso che in seguito, sebbene con sviluppi accidentati, porterà a maturare l'attuale SNV. La Circolare trasmette la Direttiva n. 307 del 21 maggio 1997 e un documento allegato dal titolo “Documento per l'avvio del servizio nazionale per la qualità dell'educazione”³¹, il quale si apre delineando l'importanza che la valutazione ha assunto nei sistemi educativi di molti Paesi ed auspicando che l'Italia possa trarre beneficio da queste esperienze:

La conoscenza degli elementi fondamentali del servizio scolastico e la loro valutazione in termini di efficacia dei risultati ha rappresentato – nell'esperienza della gran parte dei paesi ad economia avanzata - uno strumento fondamentale per il rinnovamento delle politiche educative e il miglioramento della qualità dell'educazione.

Il tema della qualità dell'educazione è divenuto oggetto d'attualità politica nel momento in cui si è cominciato a prendere coscienza del peso sempre più rilevante della variabile “educazione” nel processo di sviluppo economico e sociale.

Le azioni realizzate costituiscono oggi un patrimonio di riferimento fondamentale sia per conoscere le finalità perseguite, le soluzioni organizzative adottate e i risultati ottenuti, sia per approfondire l'impatto che hanno avuto sull'educazione in generale.

Le strade percorse nei diversi Paesi per giungere a disporre di interventi sistematici e permanenti di osservazione e di verifica della produttività delle scuole sono state diverse, e, pur nella consapevolezza di un'accentuata internazionalizzazione de processi formativi, riflettono singoli contesti nazionali, tradizioni esistenti nel campo della

³¹ C.M. 26 giugno 1997, n. 403: *Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione. Trasmissione direttiva n. 307 del 21 maggio 1997.*

valutazione scolastica, orientamenti della professione docente, rilievo politico dato alle questioni educative.

In Italia, solo recentemente dopo anni di dibattito e di riflessioni, il problema ha trovato accoglienza a livello politico. Momenti significativi sono stati la Conferenza Nazionale sulla Scuola del 1990, la ricognizione, compiuta sui sistemi nazionali di valutazione nel 1991, la proposta organica sulla scuola ai sensi dell'art. 8 DL n. 35 del 13 febbraio 1993.

Questo ritardo, tuttavia, consente di far tesoro dell'esperienza compiuta da altri; si deve comunque prevedere un lungo processo di avvicinamento, durante il quale è necessario creare le condizioni per avviare un disegno progettuale ed operativo che riscuota il consenso di tutti i soggetti interessati, per capitalizzare competenze ed esperienze con progetti pilota e rendere disponibili nuovi ed adeguati strumenti.

Il documento, tuttavia, non si limitava a richiedere uno sviluppo dei processi valutativi all'interno del sistema scolastico nazionale, ma delineava anche i compiti del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Educazione, tra i quali troviamo molti dei compiti che vengono attualmente svolti dall'INVALSI e dall'Indire, nonché molte azioni che non hanno mai visto l'auspicato sviluppo:

In questo ambito, al Servizio nazionale per la qualità dell'educazione competono in particolare e prioritariamente i seguenti compiti:

- fornire strumenti metodologici adeguati per promuovere processi di apprendimento consapevoli e conseguenti capacità di autovalutazione;
- studiare e scegliere anche in collaborazione con istituzioni internazionali, i necessari "indicatori" di risorse, di processo, di prodotto e contestuali (demografici, economici e socio-culturali) e le metodologie di rilevazione più affidabili, acquisendo sistematicamente materiali e strumenti esistenti, adattandoli e validandoli;
- sviluppare direttamente, validare, tarare e diffondere ulteriori strumenti di accertamento del profitto (anche in più forme parallele) nonché strumenti atti a rilevare lo stato e le condizioni di funzionamento del sistema scolastico per cui l'informazione non sia già disponibile;
- reperire, adottare o elaborare ex novo strumenti atti a sondare lo sviluppo cognitivo, la maturazione personale, soprattutto al fine di individuare eventuali stati di disagio giovanile;
- rendere possibili ed attuare rilevazioni su campioni rappresentativi della realtà scolastica in funzione di comparazioni internazionali e in ambito nazionale anche al fine di "tarare" i diversi strumenti in vista di una loro utilizzazione autonoma da parte delle istituzioni scolastiche;
- sviluppare strumenti atti a rilevare i livelli di soddisfazione di studenti, loro famiglie e opinione pubblica nei confronti del servizio scolastico;

- mettere tale strumentazione ed eventualmente l'informazione con essa raccolta a disposizione delle scuole e in genere di chi ha il compito di governare il sistema formativo, a livello centrale e locale, a fini di autovalutazione ed eterovalutazione;
- operare su richiesta delle autorità scolastiche e universitarie rilevazioni significative relative a specifici livelli scolastici e/o tipi di scuole;
- selezionare e formare personale idoneo allo sviluppo delle attività predette, al fine di costituire un'adeguata rete operativa sul territorio.

Vale la pena notare come, al termine di questo lungo elenco, vi sia una precisazione (“È da sottolineare che i risultati delle rilevazioni effettuate dal servizio non possono essere resi pubblici a livello individuale né avere effetti amministrativi diretti”) che dimostra chiaramente come le funzioni che successivamente sono state attribuite alla valutazione di sistema e d'istituto, così come gli usi che ne sono stati fatti, non fossero al tempo nemmeno da tenere in considerazione come possibilità.

Con le modifiche apportate alla Costituzione dalla Legge 3/2001, l'art. 117 assegna alla legislazione esclusiva dello Stato la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale nonché le norme generali sull'istruzione: se allo Stato compete la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni, ad esso compete anche la verifica della fruizione di tali livelli da parte di tutti i cittadini; allo stesso modo, dal momento che le norme generali sull'istruzione rappresentano il collante tra tutti gli istituti autonomi, si pone come essenziale anche un monitoraggio su questo aspetto. Il Regolamento dell'autonomia (DPR 275/1999) aveva già prefigurato questo controllo all'art. 10: “1. Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della pubblica istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche. Fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo le verifiche sono effettuate dal Centro europeo dell'educazione, riformato a norma dell'articolo 21, comma 10 della legge 15 marzo 1997, n. 59. 2. Le rilevazioni di cui al comma 1 sono finalizzate a sostenere le scuole per l'efficace raggiungimento degli obiettivi attraverso l'attivazione di iniziative nazionali e locali di perequazione, promozione, supporto e monitoraggio, anche avvalendosi degli ispettori tecnici”.

Il Centro europeo dell'educazione (CEDE), istituito con i decreti delegati del 1974, viene trasformato in Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione con d.lgs. 258/1999: ai compiti del CEDE ne aggiunge altri, specificati al c. 3 dell'art. 1:

In particolare, l'Istituto valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica,

inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale; studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa; conduce attività di valutazione sulla soddisfazione dell'utenza; fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione per la realizzazione di autonome iniziative di valutazione e supporto alle singole istituzioni scolastiche anche mediante la predisposizione di archivi informatici liberamente consultabili; valuta gli effetti degli esiti applicativi delle iniziative legislative che riguardano la scuola; valuta gli esiti dei progetti e delle iniziative di innovazione promossi in ambito nazionale; assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionale in campo valutativo e nei settori connessi dell'innovazione organizzativa e didattica.

Con la L. 53/2003, le attività dell'INVALSI sono state finalizzate alla valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e formazione; le norme attuative sono state successivamente emanate con il d.lgs. 286 del 2004.

La L. 176/2007 stabilisce poi che, a partire dall'a.s. 2007-2008, il Ministro della Pubblica Istruzione fissi, con una direttiva annuale, “gli obiettivi della valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione in relazione al sistema scolastico e ai livelli di apprendimento degli studenti, per effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti [...], nonché altre rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole” (art. 1, c. 5).

Un mese prima, nel settembre del 2007, era stato pubblicato il già citato *Quaderno Bianco sulla scuola*, il quale dedicava un grande spazio alla necessità di un efficace Sistema nazionale di valutazione, in linea con gli altri Paesi:

L'utilità di un sistema nazionale di valutazione emerge da tutte le esperienze internazionali: come strumento per la ricerca e per il confronto informato in merito alle determinanti della qualità scolastica - per il sistema (e le sue articolazioni territoriali) e per le singole scuole; come strumento di apprendimento e supporto per gli insegnanti e per le autorità scolastiche; come condizione per definire e porre al centro dell'azione educativa gli standard nazionali di competenza a cui il paese aspira. Il ritardo italiano in questa direzione è evidente e grave, nonostante che la maggioranza degli insegnanti avverta chiaramente la necessità della valutazione. (p. 70)

Secondo gli esperti che hanno redatto il documento, il ritardo dell'Italia nella costruzione di un sistema di valutazione porta a serie conseguenze; in primo luogo, vi sono un “impoverimento dello strumentario a disposizione degli insegnanti e [una] carenza di conoscenze adeguate a guidare l'azione delle autorità di governo della scuola”. A questi si aggiunge “l'impossibilità di costruire gli

“standard di apprendimento”, ossia di dare seguito alla previsione costituzionale (art. 117, comma 2, lett. m), di definire ‘livelli essenziali di prestazione’, intesi come diritto soggettivo a fruire di un servizio idoneo a soddisfare il bisogno di apprendimento” (p. 80). Per definire il livello essenziale di apprendimento da garantire è infatti necessario procedere a

una valutazione delle condizioni di contesto, del modo e del costo con cui quel livello può essere effettivamente garantito. E non è quindi possibile se manca un sistema nazionale di valutazione. In sua assenza, i “livelli essenziali di prestazione” rischiano di ridursi a una lista di servizi da offrire (senza garanzia circa i loro effetti) o a un rinvio alle “indicazioni nazionali” (che illustrano i contenuti dell’insegnamento, ma non gli esiti di apprendimento che devono essere garantiti). L’assenza di tale sistema nazionale di valutazione è divenuta ancora più grave con il decentramento realizzato a fine anni ’90 e il riconoscimento dell’autonomia scolastica. (p. 80)

Il d.lgs. 213 del 2009 (“Riordino degli enti di ricerca in attuazione dell’articolo 1 della legge 27 settembre 2007, n. 165”) definisce ulteriormente i compiti dell’INVALSI, al quale, “*nell’ambito della costruzione del Sistema nazionale di valutazione*” (corsivo nostro, a sottolineare la continuità con quanto esposto sopra), si assegnano anche “lo studio di modelli e metodologie per la valutazione delle istituzioni scolastiche e di istruzione e di formazione professionale” e “lo svolgimento di attività di ricerca e la collaborazione alle attività di valutazione del sistema scolastico al fine di realizzare iniziative di valorizzazione del merito anche in collaborazione con il sistema universitario” (art. 17, comma 2).

Ci si aspettava in realtà una accelerazione maggiore (Falanga, 2014), data l’urgenza evidenziata dal *Quaderno Bianco*; bisognerà invece attendere ancora qualche anno per giungere alla definizione di un vero e proprio sistema: l’art. 2, comma 4-*undevicies*, della Legge 10/2011, delega il Governo ad emanare un regolamento per la disciplina del “sistema nazionale di valutazione”. Nel 2013 viene così infine pubblicato il D.P.R. 80/2013, il quale individua e disciplina il *Sistema nazionale di valutazione delle istituzioni scolastiche e formative*, definendone finalità, struttura e funzionamento.

L’art. 2 (“Obiettivi e organizzazione dell’S.N.V.”) afferma al comma 1 che “Ai fini del miglioramento della qualità dell’offerta formativa e degli apprendimenti, l’S.N.V. valuta l’efficienza e l’efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione in coerenza con quanto previsto dall’articolo 1 del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286. Esso si compone dell’INVALSI, che ne assume il coordinamento funzionale, dell’Indire e del contingente ispettivo”. Che si tratti ormai di una chiara architettura di sistema, lo si vede anche dai commi 3 e 4. Il comma 3 introduce il legame con la direttiva – ora almeno triennale – del Ministro la quale “individua le

priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione, che costituiscono il riferimento per le funzioni di coordinamento svolte dall'INVALSI, nonché i criteri generali per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo e per la valorizzazione del ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione. La definizione delle modalità tecnico-scientifiche della valutazione rimane in capo all'INVALSI, sulla base degli standard vigenti in ambito europeo e internazionale"; l'organizzazione e l'interdipendenza tra le varie componenti del Sistema si fanno quindi più solide. Il comma 4, invece, precisa che "Con riferimento al sistema di istruzione e formazione professionale [...], le priorità strategiche e le modalità di valutazione ai sensi dell'articolo 6 sono definite secondo i principi del presente regolamento dal Ministro con linee guida adottate d'intesa con la Conferenza unificata [...], previo concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali."; anche l'IeFP rientra quindi pienamente, con le ovvie peculiarità, all'interno del SNV.

L'art. 3 declina puntualmente i compiti dell'INVALSI:

- a) assicura il coordinamento funzionale dell'S.N.V.;
- b) propone i protocolli di valutazione e il programma delle visite alle istituzioni scolastiche da parte dei nuclei di valutazione esterna, di cui all'articolo 6;
- c) definisce gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali l'S.N.V. individua le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;
- d) mette a disposizione delle singole istituzioni scolastiche strumenti relativi al procedimento di valutazione di cui all'articolo 6 per la realizzazione delle azioni di cui all'articolo 6, comma 1;
- e) definisce gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150;
- f) cura la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna di cui all'articolo 6, comma 2, nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente. A tale fine, sulla base dei criteri generali definiti con direttiva del Ministro, l'INVALSI con propria deliberazione stabilisce, entro sessanta giorni dall'emanazione della direttiva stessa, le modalità di costituzione e gestione di detto elenco; esso cura, altresì, la formazione degli ispettori che partecipano ai citati nuclei;
- g) redige le relazioni al Ministro e i rapporti sul sistema scolastico e formativo, di cui all'articolo 3 del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, in modo tale da consentire anche una comparazione su base internazionale;
- h) partecipa alle indagini internazionali e alle altre iniziative in materia di valutazione, in rappresentanza dell'Italia.

La pluralità degli ambiti d'azione dell'INVALSI e il suo compito di coordinamento dell'intero Sistema sono chiare indicazioni della volontà di poter finalmente tenere assieme in maniera

coerente ed efficace i processi valutativi di varie aree del sistema scolastico e di collegarli anche alle politiche scolastiche; resta esclusa la valutazione dei docenti.

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti a livello di sistema, si usa distinguere tra esiti scolastici e prove standardizzate. Mentre gli esiti scolastici dipendono in gran parte dalle singole scuole (con l'unica eccezione dell'Esame di Stato al termine del secondo ciclo, in cui la commissione è composta per 4/7 da membri esterni e due prove sono elaborate dal Ministero³²), le prove standardizzate – le cosiddette “prove Invalsi” – vengono somministrate su tutto il territorio nazionale su base censuaria e consentono pertanto comparazioni; svolte per la prima volta nel 2008, le prove Invalsi hanno visto le classi interessate, le modalità di svolgimento e l'uso dei risultati cambiare più volte, fino a giungere all'assetto attuale (D.P.R. 80/13; d.lgs. 62/17) secondo il quale vengono svolte dalle classi seconda e quinta primaria, terza secondaria di I grado, seconda e quinta secondaria di II grado; per la primaria risultano essere cartacee, mentre per le classi della secondaria sono *computer based*; tutte prevedono prove di italiano, matematica e inglese, tranne la seconda primaria e la seconda secondaria di II grado che non prevedono la lingua straniera. Fino al 2017, la prova è stata parte integrante dell'Esame finale del I ciclo e ha concorso alla determinazione della valutazione finale; a seguito del d.lgs. 62/2017, la prova viene svolta in primavera, è requisito di ammissione all'Esame finale ma non fa media con le altre valutazioni; dall'a.s. 2018/19, anche la classe quinta della secondaria di II grado svolgerà le prove standardizzate che, analogamente al primo ciclo, costituiranno prerequisito per l'ammissione all'Esame di Stato³³.

Le rilevazioni – così sono definite a livello normativo – sugli apprendimenti costituiscono dal 2012 “attività ordinaria di istituto” (L. 35/2012); questo provvedimento si è reso necessario a causa delle critiche che accompagnano le prove Invalsi fin dalla loro nascita, critiche spesso accompagnate da boicottaggi e rifiuto delle correzioni da parte dei docenti e, purtroppo, anche da un certo assenteismo da parte degli studenti. Buona parte delle critiche deriva da una scarsa conoscenza di come le prove vengono predisposte e di quali aspetti vanno ad indagare; questa superficialità nell'affrontare l'argomento ha portato e porta docenti, genitori, studenti ma anche decisori politici a sostenere che “non è così che si valuta”, tralasciando di precisare, tra l'altro, che si tratta di una modalità di valutazione che non intende assolutamente essere esaustiva. In un documento del 2018

³² http://www.miur.gov.it/web/guest/news/-/asset_publisher/ubIwoWFcqWhG/content/esami-di-stato-del-secondo-ciclo-di-istruzione-a-s-2018-2019-d-m-769-del-26-novembre-2018?pk_vid=10e5fb1ce6efd551545938179362689

³³ La legge 108/2018 ha stabilito che per l'a.s. 2018/19, le prove verranno svolte ma non costituiranno un requisito necessario per accedere all'Esame di Stato.

dal titolo “Le prove Invalsi secondo l’INVALSI – in breve (o per saperne di più)”³⁴, l’Istituto spiega pertanto in maniera semplice cosa le prove intendono misurare:

Le prove Invalsi misurano proprio la qualità dell’apprendimento delle competenze, naturalmente adeguate all’età dei ragazzi esaminati. E sono quindi quanto di più lontano ci possa essere da un esercizio di memoria. Misurano anzi alcune basi del pensiero critico, inimmaginabile senza la capacità di comprendere dei testi, senza facoltà logiche, senza la capacità di risolvere problemi nuovi (INVALSI, 2018);

cosa e chi *non* intendono misurare:

È altrettanto evidente però che le prove Invalsi non possono misurare tutto, se non altro perché solo alcune competenze sono effettivamente misurabili attraverso prove standardizzate in un tempo limitato, e in alcuni momenti della vita scolastica di un ragazzo. Anzi, ci sono competenze importanti – ad esempio quelle di comunicazione verbale e scritta, affettive, relazionali – che non sono valutabili con una prova standardizzata ma solo attraverso il contatto quotidiano che l’insegnante ha con i suoi allievi. Per questo le prove Invalsi non possono valutare globalmente uno studente, né possono monitorarne e guidarne – come fa invece la valutazione degli insegnanti – il processo di apprendimento, tenendo conto di tutte le variabili ambientali che inevitabilmente sfuggono alla valutazione standardizzata. Né possono valutare gli insegnanti che, come abbiamo appena detto, oltre alle competenze misurate dalle prove, ne devono insegnare molte altre (INVALSI, 2018);

qual è il loro valore a livello di sistema e di istituto:

Qual è però, oltre alla misurazione di quelle competenze, il valore specifico e insostituibile delle prove Invalsi? Che si tratta appunto di una valutazione esterna e oggettiva, dunque l’unica che non corre il rischio di essere autoreferenziale. La valutazione esterna non è quindi solo l’ovvio contraltare dell’autonomia degli istituti scolastici, come in tutti i Paesi in cui è stata introdotta, ma ha anche la possibilità di identificare eventuali difficoltà formative che possono essere fino a questo momento sfuggite (INVALSI, 2018).

Traspare anche da queste riflessioni l’idea di un *sistema* di valutazione, della complementarità dei vari processi, dell’attenzione al contesto del singolo istituto ma all’interno di un quadro unificante che funge anche da garante della qualità del servizio. L’insieme degli esiti delle rilevazioni INVALSI restituisce un quadro assai completo della situazione a livello nazionale, consente confronti tra le varie aree del paese così come tra vari istituti e dà indicazioni sul grado di raggiungimento degli obiettivi fissati nella Direttiva triennale del Ministro; permette inoltre di confrontare i dati raccolti con quelli, paralleli, degli esiti scolastici, contribuendo ad evidenziare

³⁴ https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/LE_PROVE_INVALSI_SECONDO_INVALSI_in_breve.pdf

discrepanze, convergenze e tendenze (è nota la spinosa questione della differenza tra esiti INVALSI ed esiti degli Esami di Stato di Nord e Sud Italia).

L'attenzione nei confronti della valutazione a livello di sistema si è anche tradotta nell'avvio di alcune sperimentazioni, quali ValSiS, VSQ e V&M (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Allulli, Farinelli & Petrolino (2013).

Per quanto riguarda ValSiS, si è trattato di un percorso di ricerca triennale avviato nel settembre 2008 e concluso nel giugno 2011 (cfr Direttiva 74 e definizione delle attività dell'INVALSI per il triennio 2008-2011. È rilevante che nella presentazione del progetto³⁵ si precisi che “La Valutazione di sistema e la Valutazione delle scuole si pongono in modo integrato con le altre attività valutative dell'INVALSI. Lo schema con i flussi di informazione permette di comprendere in che modo possano essere integrate - per la valutazione della scuola - le informazioni che provengono da fonti istituzionali (ISTAT, MIUR) e quelle provenienti da altre ricerche dell'INVALSI”. La valutazione comincia pertanto esplicitamente e programmaticamente a fare sistema, a far convergere dati anche provenienti da fonti esterne al MIUR al fine di ottenere un quadro unitario, affidabile ed attendibile. I dati raccolti possono quindi essere impiegati sia per interpretare gli esiti degli studenti, sia come indicatori di valutazione a livello di istituto, per descrivere il clima scolastico ma anche la motivazione degli alunni e il loro impegno nello studio.

La presentazione del progetto illustra le finalità principali della *Valutazione di sistema*:

- rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni aggregate sugli aspetti più rilevanti del sistema di istruzione, in modo da poterne leggere il funzionamento;
- aiutare i decisori politici a valutare lo stato di salute del sistema di istruzione, per sviluppare strategie appropriate di controllo e miglioramento.

È pertanto possibile fare confronti di tipo longitudinale così come territoriale, sia a livello nazionale che internazionale. Per quanto riguarda la *Valutazione delle scuole*, essa mira a valutare il funzionamento dei singoli istituti, mettendo in relazione i vari contesti, i processi didattici e organizzativi messi in atto nonché i risultati. All'interno del progetto ValSiS, la Valutazione di sistema e quella delle scuole sono state integrate in un quadro unitario, in modo da poter restituire dati funzionali a comprendere in modo complessivo il funzionamento del sistema di istruzione così come le realtà delle singole istituzioni scolastiche.

³⁵ <http://www.invalsi.it/valsis/>

Il progetto VSQ (Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole) adottato con Decreto Ministeriale del 29 marzo 2011, intendeva invece sperimentare procedure e strumenti da utilizzare nella valutazione di sistema. Dal momento che si trattava di sperimentare un'ipotesi di valutazione esterna delle scuole, sono stati coinvolti INDIRE e INVALSI (che, come visto, sarebbero andati a formare, insieme al Corpo Ispettivo, la struttura dell'SNV). Il progetto ha avuto durata triennale (aa.ss. 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013) ed ha riguardato istituti comprensivi e scuole secondarie di I grado di 4 province (Siracusa, Arezzo, Pavia, Mantova); l'adesione al progetto è stata volontaria, con delibera dei singoli collegi dei docenti. Hanno partecipato 77 istituti (69 comprensivi e 8 secondarie di I grado) e sono stati coinvolti circa 5600 docenti, 57.000 famiglie e 16 commissioni per la valutazione composte di tre membri ciascuna.³⁶ La sperimentazione si è inserita all'interno delle azioni che il Ministero ha via via attuato in coerenza con quanto previsto dal d.lgs. 150/2009 (cosiddetto "decreto Brunetta") e dalla legge n. 10 del 26 febbraio 2011, relativamente alla riorganizzazione della funzione ispettiva per la valutazione esterna delle scuole; in questo contesto, molta attenzione è stata rivolta all'introduzione di sistemi di misurazione dei livelli degli apprendimenti e della performance delle scuole, come accadeva già in vari altri Paesi. Anche il progetto VSQ conteneva alcuni elementi che sarebbero poi entrati a far parte stabilmente del SNV:

Il progetto VSQ ha l'obiettivo di introdurre l'utilizzo di sistemi di misurazione della performance delle scuole al fine di individuare punti di forza e debolezza dei processi organizzativi e didattici dell'istituzione scolastica e poter creare piani di miglioramento contenenti progetti in grado di modificare i processi e di conseguenza i risultati. (Documento di Progetto, MIUR).

Infine, troviamo V&M (Valutazione & Miglioramento) – che per alcuni aspetti prepara anche il VALeS (che vedremo nel prossimo paragrafo) –, un progetto con l'obiettivo di dare impulso al miglioramento delle istituzioni scolastiche tramite percorsi di valutazione e autovalutazione. Realizzato dall'INVALSI con il contributo dei fondi strutturali europei 2007/2013, ha visto la partecipazione di 408 istituti comprensivi (selezionati con una procedura di campionamento casuale) e 25 secondarie di II grado situate nelle regioni Obiettivo Convergenza che avevano scelto se aderire su base volontaria. Gli istituti partecipanti sono stati assegnati casualmente a uno dei due percorsi predisposti per la sperimentazione:

- a) Percorso valutazione esterna: che ha riguardato la valutazione degli esiti e dei processi relativi all'ambiente organizzativo e alle pratiche educative e didattiche a

³⁶ <http://for.indire.it/vsq2012/>

livello di scuola. Questo percorso prevedeva la visita a scuola da parte di un Team di valutatori, la restituzione alla scuola di un rapporto di valutazione individualizzato e l'indicazione di piste e suggerimenti per il miglioramento.

- b) Percorso valutazione esterna e osservazione in classe: che ha aggiunto al percorso precedente l'analisi, a fini esplorativi di ricerca, delle pratiche didattiche ed educative attraverso l'osservazione in classe da parte di osservatori appositamente formati (INVALSI-MIUR, 2015³⁷).

Nel progetto, la valutazione esterna era supposta avere una funzione formativa, grazie all'analisi dei processi interni, alla predisposizione di strumenti di osservazione, alla restituzione di informazioni agli istituti al fine di promuoverne una lettura attenta e mirata all'implementazione di azioni di miglioramento. Inoltre, era previsto che le scuole elaborassero un piano di miglioramento in base ai feedback ricevuti e alle Linee Guida elaborate dall'INVALSI. Questi processi di autovalutazione e miglioramento confluiranno, come accennato, nel Progetto VALeS e saranno recepiti dal DPR 80/2013.

4.2 Valutazione e autovalutazione di istituto

Come accennato più volte, l'attribuzione dell'autonomia funzionale e della personalità giuridica alle Istituzioni scolastiche (ex art. 21, L. 59/1997) è uno dei fattori che ha contribuito maggiormente alla spinta verso la costituzione dell'SNV, trasformando “le Istituzioni scolastiche in persone giuridiche, centri di imputazione di diritti e di doveri” (Falanga, 2014).

La L. 59/1997, all'art. 21, c. 9, aveva stabilito “l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi”; il DPR 275/99, che declina in maniera più articolata le varie forme di autonomia – didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo – a più riprese le collega al quadro nazionale, il quale rappresenta il punto di convergenza e di garanzia. L'articolo 4 (“Autonomia didattica”) precisa al comma 1 che

[l]e istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. [corsivo nostro]

Anche l'articolo 5 (“Autonomia organizzativa”) collega il piano dell'istituzione scolastica con

³⁷ http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Audit/documenti/052015/Il_progetto_Valutazione_Miglioramento.pdf

quello generale; introduce, inoltre, l'idea di "miglioramento", di cui, come abbiamo visto e come vedremo, sempre più si parlerà in seguito, fino a farlo diventare una parte strutturale del processo valutativo:

1. Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale *e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio*, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi *e il miglioramento dell'offerta formativa*. [corsivo nostro]

Come riconosce Falanga (2014), "A fronte del cospicuo riconoscimento di poteri tecnici, peraltro già intrinseci all'art. 33 della Costituzione, e di altri poteri sui versanti amministrativo e contrattuale, non vi è stata da parte del Legislatore del 1997 la previsione esplicita di norme di valutazione, responsabilizzazione e rendicontazione dei risultati conseguenti all'esercizio dell'autonomia scolastica" (p. 6). L'articolo 10 del DPR 275/99 ("Verifiche e modelli di certificazione"), infatti, annuncia l'attività di quello che sarà l'INVALSI (al momento ancora Cede), senza però introdurre forme di valutazione interna e affidando invece il supporto ad organismi e personale esterno:

1. Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della pubblica istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche. Fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo le verifiche sono effettuate dal Centro europeo dell'educazione, riformato a norma dell'articolo 21, comma 10, della legge 15 marzo 1997, n. 59.

2. Le rilevazioni di cui al comma 1 sono finalizzate a sostenere le scuole per l'efficace raggiungimento degli obiettivi attraverso l'attivazione di iniziative nazionali e locali di perequazione, promozione, supporto e monitoraggio, anche avvalendosi degli ispettori tecnici.

Non si tratta solo di "controllare" il sistema: i processi valutativi, infatti, se ben attuati, possono attivare pratiche riflessive e migliorative che, a loro volta, incidono positivamente sulla gestione dell'autonomia. Come scrive Bottani (2002):

un'autonomia delle scuole priva di valutazione delle prestazioni è suicida, ma una valutazione che non si prefigga di promuovere, suscitare e potenziare l'autonomia delle scuole, l'autovalutazione dei docenti, l'emergenza di comunità educative che riflettono [...] collegialmente sul proprio lavoro per decidere con cognizione di causa gli orientamenti pedagogici e le priorità educative dell'istituto, è un'operazione velleitaria.

A lungo non c'è stato però alcun percorso strutturato mirato alla promozione dell'autovalutazione

d'istituto; addirittura nel d.lgs. 258/99 istitutivo dell'INVALSI, troviamo all'art. 1, c.3, che "l'Istituto valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso *ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica*, inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale". Non solo la valutazione è esterna, ma l'INVALSI vi procederà per le singole istituzioni scolastiche solo "ove opportuno" – vale a dire solo laddove si ravvisino situazioni di criticità.

Nell'ambito dei processi valutativi a livello d'istituto, non possiamo non citare il movimento collegato alle certificazioni di Qualità secondo la normativa UNI EN ISO 9000. Non approfondiremo questa tipologia di valutazione nel presente lavoro, ma è in ogni caso importante rilevare l'importanza e la diffusione che questa tipologia di pratiche ha avuto per le istituzioni scolastiche, richiedendo in maniera sistematica – e nuova per il mondo dell'istruzione – dati, documentazione, modifiche ai processi, principalmente per due ragioni:

La prima è quella di essere competitivi nel mercato dei fornitori di formazione. Alla maggiore autonomia di scuole e agenzie formative e, quindi, all'evoluzione e alla diversificazione dei percorsi formativi, ha corrisposto il dilagare incondizionato dell'offerta formativa, la quale vede nella certificazione uno strumento per distinguersi dai concorrenti, per aumentare la propria visibilità verso l'esterno, per mettere in evidenza le proprie capacità affinché avvenga un'accurata e corretta selezione da parte dei clienti.

La seconda è quella di garantire efficienza, efficacia e continuità per soddisfare il sistema cliente. Al crescente peso affidato alla conoscenza quale fattore critico di successo nella competizione dei sistemi socio-economici dei paesi industrializzati ha corrisposto l'aumento degli investimenti pubblici e privati in formazione e la conseguente necessità di vederne un ritorno in termini di efficienza, efficacia e continuità; ciò significa chiedere alle istituzioni formative maggiori garanzie sia sulla capacità preventiva di fornire servizi formativi adeguati ai bisogni dei clienti, sia sull'effettiva capacità di raggiungere determinati standard di risultato costantemente controllabili. (Zaggia, 2007, pp. 49-50)

La "soddisfazione del cliente" – in questo caso particolarmente curvata su un'accezione di tipo aziendalistico – diventa motore per una competizione che trova nella certificazione esterna la validazione di una qualità distintiva ed efficace.

Ritornando nell'ambito della legislazione, un'ulteriore fase della valutazione dell'istituzione scolastica si apre con la L. 15/2009 ("Delega al Governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell'economia e del

lavoro e alla Corte dei conti”) e in particolare con il d.lgs. 150/2009 (“Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni”). Si tratta della cosiddetta “riforma Brunetta” in materia di lavoro pubblico, basata sui principi di merito, imparzialità e buon andamento del servizio pubblico, allo scopo di assicurare, come previsto all’art. 1, c. 2,

una migliore organizzazione del lavoro, il rispetto degli ambiti riservati rispettivamente alla legge e alla contrattazione collettiva, elevati standard qualitativi ed economici delle funzioni e dei servizi, l’incentivazione della qualità della prestazione lavorativa, la selettività e la concorsualità nelle progressioni di carriera, il riconoscimento di meriti e demeriti, la selettività e la valorizzazione delle capacità e dei risultati ai fini degli incarichi dirigenziali, il rafforzamento dell’autonomia, dei poteri e della responsabilità della dirigenza, l’incremento dell’efficienza del lavoro pubblico ed il contrasto alla scarsa produttività e all’assenteismo, nonché la trasparenza dell’operato delle amministrazioni pubbliche anche a garanzia della legalità.

Un monitoraggio interno della qualità del servizio era stato previsto già dalla Carta dei Servizi – di cui parleremo più avanti – ma ora il tutto si inserisce all’interno di una complessiva azione che riguarda tutte le pubbliche amministrazioni. Come scrive Falanga (2014), “la *performance organizzativa* esprime il risultato che un’intera organizzazione con le sue singole articolazioni consegue ai fini del raggiungimento di determinati obiettivi ed anche della soddisfazione dei bisogni dei cittadini”. Per un’idea più precisa ed operativa di cosa si intenda per “performance”, ci viene in aiuto la delibera Civit (Commissione indipendente per la Valutazione, la Trasparenza e l’Integrità delle amministrazioni pubbliche) n.112/2010, che la definisce come un “contributo (risultato e modalità di raggiungimento del risultato) che un’entità (individuo, gruppo di individui, unità organizzativa, organizzazione, programma o politica pubblica) apporta attraverso la propria azione al raggiungimento delle finalità e degli obiettivi ed, in ultima istanza, alla soddisfazione dei bisogni per i quali l’organizzazione è stata costituita. Pertanto il suo significato si lega strettamente all’esecuzione di un’azione, ai risultati della stessa e alle modalità di rappresentazione. Come tale, pertanto, si presta ad essere misurata e gestita”³⁸.

Collochiamo la Riforma Brunetta nell’ambito della discussione sulla valutazione d’istituto in quanto il d.lgs 150/2009, nella sua previsione, riguarda la performance organizzativa e individuale, quindi legata alla singola amministrazione. I processi di misurazione e di valutazione sono affidati, secondo l’art. 12, a una pluralità di soggetti: un organismo centrale, denominato “Commissione per

³⁸ Delibera n. 112/2010: “Struttura e modalità di redazione del Piano della performance” e Allegato “Termini e concetti chiave del piano della performance”.

la valutazione, la trasparenza e l'integrità delle amministrazioni pubbliche" (art. 13); gli "Organismi indipendenti di valutazione della performance" (art. 14); l'organo di indirizzo politico amministrativo di ciascuna amministrazione (art. 15); i dirigenti di ciascuna amministrazione, secondo quanto disposto dall'art. 17, c. 1, lettera e-bis) del d.lgs 165/2001³⁹.

Viene quindi elaborato un sistema di "Misurazione, valutazione e trasparenza della *performance*" (Titolo II del d.lgs. 150/2009) basato sul "ciclo di gestione della performance"⁴⁰; l'art. 8 del d.lgs. 150/2009 indica quindi vari "ambiti di misurazione e valutazione della performance organizzativa", tra i quali:

- a) l'attuazione di politiche e il conseguimento di obiettivi collegati ai bisogni e alle esigenze della collettività;
- b) l'attuazione di piani e programmi, ovvero la misurazione dell'effettivo grado di attuazione dei medesimi, nel rispetto delle fasi e dei tempi previsti, degli standard qualitativi e quantitativi definiti, del livello previsto di assorbimento delle risorse;
- c) la rilevazione del grado di soddisfazione dei destinatari delle attività e dei servizi anche attraverso modalità interattive;
- d) la modernizzazione e il miglioramento qualitativo dell'organizzazione e delle competenze professionali e la capacità di attuazione di piani e programmi;
- e) lo sviluppo qualitativo e quantitativo delle relazioni con i cittadini, i soggetti interessati, gli utenti e i destinatari dei servizi, anche attraverso lo sviluppo di forme di partecipazione e collaborazione;
- f) l'efficienza nell'impiego delle risorse, con particolare riferimento al contenimento ed alla riduzione dei costi, nonché all'ottimizzazione dei tempi dei procedimenti amministrativi;
- g) la Qualità e la quantità delle prestazioni e dei servizi erogati;
- h) il raggiungimento degli obiettivi di promozione delle pari opportunità.

Ogni amministrazione è chiamata a mettere in atto il "ciclo di gestione della performance", definendo obiettivi triennali rilevanti, pertinenti, specifici, misurabili, migliorativi della qualità dei

³⁹ "I dirigenti [...] effettuano la valutazione del personale assegnato ai propri uffici, nel rispetto del principio del merito, ai fini della progressione economica e tra le aree, nonché della corresponsione di indennità e premi incentivanti."

⁴⁰ Art. 4. *Ciclo di gestione della performance*

1. Ai fini dell'attuazione dei principi generali di cui all'articolo 3, le amministrazioni pubbliche sviluppano, in maniera coerente con i contenuti e con il ciclo della programmazione finanziaria e del bilancio, il ciclo di gestione della performance.

2. "Il ciclo di gestione della performance si articola nelle seguenti fasi:

a) definizione e assegnazione degli obiettivi che si intendono raggiungere, dei valori attesi di risultato e dei rispettivi indicatori;

b) collegamento tra gli obiettivi e l'allocazione delle risorse;

c) monitoraggio in corso di esercizio e attivazione di eventuali interventi correttivi;

d) misurazione e valutazione della performance, organizzativa e individuale;

e) utilizzo dei sistemi premianti, secondo criteri di valorizzazione del merito;

f) rendicontazione dei risultati agli organi di indirizzo politico-amministrativo, ai vertici delle amministrazioni, nonché ai competenti organi esterni, ai cittadini, ai soggetti interessati, agli utenti e ai destinatari dei servizi."

servizi, temporizzati nel breve periodo, commisurati a standard nazionali e internazionali, confrontabili con le tendenze della produttività dell'amministrazione con riferimento, correlati alla quantità e alla qualità delle risorse disponibili (art. 5, c.2). "Standard qualitativi", "merito", "efficienza" sono termini che ormai da molti anni costellano i testi normativi relativi alla pubblica amministrazione tutta, anche quando si tratta di istruzione; non sorprende, quindi, che la riforma Brunetta abbia interessato anche il mondo della scuola. Il collegamento normativo tra Sistema Nazionale di Valutazione e Riforma Brunetta è esplicitamente rinvenibile all'art. 2, c. 4-noviesdecies, della Legge 10/2011, il quale "nel conferire al corpo ispettivo il potere di valutare le scuole e i dirigenti scolastici, dispone che sia esercitato 'secondo quanto previsto dal decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150', ovvero secondo lo schema della valutazione della *performance*" (Falanga, 2014).

Tuttavia, il d.lgs. 150/2009 non ha potuto evitare di considerare la specificità delle istituzioni scolastiche – una tipologia di pubblica amministrazione decisamente *sui generis* – e, all'art. 74 ("Ambito di applicazione"), c. 4, dispone che

Con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e con il Ministro dell'economia e delle finanze, sono determinati i limiti e le modalità di applicazione delle disposizioni dei Titoli II e III⁴¹ del presente decreto al personale docente della scuola e delle istituzioni di alta formazione artistica e musicale, nonché ai tecnologi e ai ricercatori degli enti di ricerca. Resta comunque esclusa la costituzione degli Organismi di cui all'articolo 14 nell'ambito del sistema scolastico e delle istituzioni di alta formazione artistica e musicale.

Il previsto DPCM vede la luce il 26 gennaio 2011 ("Determinazione dei limiti e delle modalità applicative delle disposizioni del Titolo II e III del decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, al personale docente della scuola e delle istituzioni di alta formazione artistica e musicale nonché ai tecnologi e ai ricercatori degli enti di ricerca"). Il ciclo della performance viene adeguato al contesto scolastico (art. 4)⁴² e vari provvedimenti vengono previsti per la performance individuale⁴³

⁴¹ Il Titolo II riguarda il sistema di misurazione, valutazione e trasparenza della performance, mentre il Titolo III la valorizzazione del merito; gli Organismi previsti all'art. 14 a cui si rinvia sono gli Organismi indipendenti di valutazione della performance (OIV).

⁴² 1. Il ciclo di gestione della performance si articola nelle seguenti fasi:

- a) definizione e assegnazione degli obiettivi che si intendono raggiungere, dei valori attesi di risultato e dei rispettivi indicatori;
- b) collegamento tra gli obiettivi e contesto di riferimento;
- c) monitoraggio in corso di esercizio e attivazione di eventuali interventi correttivi, anche sulla base di mutate condizioni finanziarie ed in riferimento alle diversità socio-territoriali esistenti;
- d) misurazione e valutazione della performance individuale secondo le modalità di cui all'art. 7;
- e) utilizzo dei sistemi premianti, secondo criteri di valorizzazione del merito;

(di cui tratteremo più avanti). Tuttavia, come per altri dispositivi normativi, anche questo non troverà applicazione.

È qui estremamente interessante notare come, strada facendo, si perda l'aggancio con il d.lgs 150/2009. Se, infatti, l'art. 2, comma 4-undecies della legge 10/2011 – che prevede il Regolamento sul SNV (Falanga, 2013) – cita ancora tale decreto parlando della funzione del corpo ispettivo (“[...] autonomo e indipendente, con il compito di valutare le scuole e i dirigenti scolastici secondo quanto previsto dal decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150”), il Regolamento pubblicato con DPR 80/2013 lo nomina soltanto quando tratta della definizione dei criteri per la valutazione dei dirigenti scolastici, affidata all'INVALSI (Falanga, 2014).

Questo Regolamento mantiene la valutazione esterna delle Istituzioni scolastiche, prevista dalla L. 10/2011, ma dispone che essa venga svolta da “nuclei di valutazione” composti da un dirigente tecnico e da due esperti (art. 6, c. 2), selezionati e formati dall'INVALSI (art. 3, c. 1), i quali visiteranno le Istituzioni scolastiche sulla base di protocolli di valutazione proposti dall'INVALSI stesso (art. 3, c. 1), e adottati dalla Conferenza (art. 2, c. 5), adottando indicatori di efficienza ed efficacia (art. 3, c. 1) e un programma stabilito di visite alle istituzioni scolastiche, ancora una volta definiti dall'INVALSI (sull'opportunità di affidare la valutazione a un team e non a un singolo ispettore, cfr anche Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 93). Il documento “Programma e protocollo per le visite di valutazione esterna nel Sistema Nazionale di Valutazione”⁴⁴ bene illustra la scelta della composizione dei NEV (Nuclei Esterni di Valutazione), formati da un Dirigente Tecnico, da un esperto con profilo professionale interno alla scuola (Dirigente o docente) e da “un esperto con profilo professionale esterno alla scuola con esperienza nella ricerca sociale e valutativa e/o nell'ambito delle organizzazioni (ricercatori universitari, professionisti nell'ambito della valutazione delle organizzazioni, ecc.)” (p. 13):

La presenza di una gamma diversa di competenze nei nuclei di valutazione, comprese quelle di natura specificamente metodologica, rappresenta un requisito previsto nella maggior parte dei sistemi di valutazione dei paesi europei. Inoltre, la presenza di valutatori con profili diversi permette di bilanciare punti di vista interni ed esterni alla scuola. Infatti, i profili con esperienza di insegnamento e organizzazione scolastica garantiscono una conoscenza approfondita delle dinamiche e delle modalità di funzionamento della scuola. La presenza nei Nuclei di un Dirigente scolastico o di un

f) rendicontazione dei risultati complessivi dell'istituzione scolastica al dirigente generale dell'ufficio scolastico regionale di appartenenza e, mediante il ricorso alle modalità di cui all'art. 2, comma 3, e all'art. 8, ai destinatari del servizio scolastico, agli utenti ed ai soggetti interessati.

⁴³ Per una trattazione più estesa del contenuto del DPCM, cfr Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 169 e segg.

⁴⁴ http://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Programma_Protocollo_Valutazione_esterna_2016.pdf

docente assicura un'istanza di "peer evaluation" che ha lo scopo di facilitare il riconoscimento reciproco tra valutatore e soggetto valutato, assicurando una maggiore legittimità alla valutazione e favorendo, allo stesso tempo, una migliore comunicazione degli esiti dell'azione valutativa. D'altra parte, la presenza di soggetti esterni alla scuola, permette di limitare il rischio di un'eccessiva autoreferenzialità della valutazione. L'individuazione di profili diversi per i componenti del NEV ha, quindi, anche la funzione di garantire quella "giusta distanza" che è un ingrediente fondamentale nel processo valutativo: la "distanza" fra valutatore e valutato non dovrebbe essere né troppo piccola (rischio di dare per scontate alcune cose, di non "vedere" alcuni aspetti perché troppo familiari, di immedesimarsi eccessivamente nel punto di vista degli attori interni), né troppo grande (rischio di non comprendere bene quello che ci si appresta a valutare, e di non essere credibili agli occhi del soggetto valutato).

Infine, la presenza di profili diversi all'interno dei Nuclei di valutazione esterna rende possibile il confronto e l'integrazione tra le diverse prospettive disciplinari che costituiscono il background dei valutatori, ovvero le prospettive: pedagogico-didattica, organizzativo-gestionale, psico-sociale, ecc. Queste differenti prospettive dovrebbero permettere di articolare lo sguardo valutativo attraverso la selezione di specifiche evidenze empiriche, la loro interpretazione e contestualizzazione e il loro contributo alla definizione del giudizio complessivo. (p. 14)

Il protocollo delle visite prevede 3 fasi, definite sulla scorta dei vari progetti sperimentali (VSQ, ValES, VM) e delle esperienze di altri Paesi:

- Prima della visita: lettura e analisi dei dati e dei documenti sulla scuola; organizzazione della visita di valutazione esterna;
- Durante la visita: raccolta di dati e informazioni con interviste, analisi di documenti e osservazione degli spazi;
- Dopo la visita: formulazione dei giudizi sulla scuola e delle motivazioni; stesura del Rapporto di Valutazione Esterna; comunicazione dei dati all'INVALSI; restituzione dei risultati alla scuola. (INVALSI, pp. 17-18)

Le scuole sono scelte in base a criteri fissati dalla Conferenza per il coordinamento funzionale del SNV⁴⁵ e pagano purtroppo la scarsità di dirigenti tecnici in servizio, dal momento che il numero previsto (350-400 istituzioni scolastiche) è risultato fin troppo ottimistico⁴⁶.

La valutazione d'istituto è però – per precisa disposizione del DPR 80/2013 – anche

⁴⁵ http://www.invalsi.it/snv/img/ccfsnv/ConferenzaSNV_Verbale_2_Sintesi_Decisioni.pdf

⁴⁶ Il resoconto del sindacato GILDA di un incontro al ministero per fare il punto sulle visite dei NEV afferma che "Le scuole fino ad ora visitate dai NEV rappresentano il 4,5% a fronte del 10% previsto". Cfr <http://www.gildains.it/news/dettaglio.asp?id=7526>

autovalutazione:

Collocandosi nel punto d'intersezione tra le due linee principali che hanno caratterizzato l'evoluzione del panorama scolastico italiano dell'ultimo decennio (l'*autonomia scolastica* e la *valutazione di sistema*), l'*autovalutazione* si pone come una felice sintesi tra la domanda di controllo della qualità del sistema e quella di un'autonoma progettualità del singolo istituto scolastico. (Moro, Pastore & Scardigno, 2015, p. 77)

Non si tratta certo di una pratica pionieristica: l'autovalutazione (o "autoanalisi") delle singole scuole ha fatto la sua prima comparsa, a livello internazionale, negli anni '70 (Falanga, 2014):

La crisi in cui versava la scuola sui versanti del *rapporto con la società*, che poneva nuove domande educative, della *credibilità* del servizio educativo alle giovani generazioni ritenuto insoddisfacente, dell'insegnamento connotato da principi di autorità e supervisione, e della *burocrazia ministeriale*, non più in grado di gestire dall'alto l'ordinario flusso delle operazioni amministrative, aveva spinto i Governi dei Paesi industrializzati a intraprendere coraggiose azioni di riforma.

La scuola doveva imparare a risolvere in autonomia i propri problemi, a migliorare il proprio funzionamento nonché a rendere conto delle prestazioni non solo all'autorità alla quale è istituzionalmente legata, ma anche, se non soprattutto, al territorio di riferimento ed a se stessa. In quegli anni le scuole sono state stimolate a fare da sé, ad avviare processi di auto-conoscenza del proprio funzionamento e dell'andamento delle azioni didattiche, ad essere autonome e soprattutto nel trovare al proprio interno risorse, soluzioni, stimoli, cambiamenti, senza più attendere impulsi centrali e i tempi della burocrazia. (Falanga, 2014)

In Italia si inizia a parlare di autovalutazione con un po' di ritardo rispetto ad altri paesi: Falanga cita nel suo articolo una definizione di Reguzzoni del 1987⁴⁷ e una seconda tratta dal *Glossario* allegato ad una delle bozze del Regolamento sull'autonomia scolastica (glossario non più presente nella versione finale del D.P.R. 275/1999), in cui l'autovalutazione è definita come "il processo autoregolativo con cui le scuole misurano i livelli di competenza, di efficienza e di efficacia raggiunti con riferimento agli standard di apprendimento e di qualità del servizio, utilizzando gli indicatori resi noti a livello nazionale"⁴⁸; sebbene gli indicatori di cui si fa menzione non siano mai stati pubblicati, si evidenzia che, nella riflessione sull'attuazione dell'autonomia scolastica, era emersa, se non la necessità, almeno l'opportunità di un processo autovalutativo. Riportiamo qui

⁴⁷ "l'autovalutazione è indicata 'come *ispezione sistematica descrittiva e analitica* cui un collegio, un gruppo di docenti, una commissione di verifica ad hoc, sottopongono il funzionamento effettivo della scuola' con l'obiettivo dichiarato di garantire una buona organizzazione ad ogni scuola che vuole essere autonoma, in quanto ne migliora le condizioni di vita; di fornire informazioni al decisore politico; di rispondere alla necessità di rendere conto all'autorità competente circa i risultati di fatto conseguiti; di impegnare tutti nella soluzione delle situazioni di disagio". M. Reguzzoni (1987), "Autonomia gestionale degli Istituti scolastici", in *Aggiornamenti Sociali*, n. 9-10, pp. 583-596, citato in Falanga, 2014.

⁴⁸ <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/aut3a.html>

integralmente anche la definizione elaborata dallo stesso Falanga, che appare completa – tra l’altro, nel distinguere l’autovalutazione dalla “valutazione interna” – e molto contestualizzata nella realtà scolastica italiana:

una forma approfondita di conoscenza giudicante, promossa e realizzata dall’Istituzione scolastica, nel rispetto di pre-definiti criteri di scientificità euristica, per migliorare la prestazione didattica e organizzativa mediante indicatori e standard, per sostenere l’autonomia delle azioni tecniche, la crescita della professionalità docente e l’innalzamento della qualità del servizio educativo. L’autovalutazione rientra nelle azioni di “valutazione interna” e si inquadra, sul versante giuridico, nell’autonomia di ricerca e sviluppo dell’Istituzione scolastica autonoma, qualificandosi specificatamente come “ricerca valutativa”.

Nel panorama normativo scolastico italiano, troviamo cenni a forme di autovalutazione d’istituto a partire dal d.lgs. 297/94 (“Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado”), il quale indica tra i compiti del Collegio dei docenti quello di “valuta(re) periodicamente l’andamento complessivo dell’azione didattica per verificare l’efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario, opportune misure per il miglioramento dell’attività scolastica” (art. 7): spettano dunque al Collegio sia la valutazione, sia l’eventuale proposta di interventi correttivi e migliorativi, con cadenza periodica – non stabilita a livello centrale ma prevista dalla norma come sistematica.

Si susseguono poi diverse altre disposizioni, di vario tipo (dalle circolari alle leggi) in cui viene citata, più o meno esplicitamente, l’autovalutazione di istituto, talvolta ponendo l’accento sugli aspetti didattici, talvolta su quelli organizzativi e “di servizio”.

Nel 1995, il DPCM 7 giugno (*Schema generale di riferimento della “Carta dei servizi scolastici”*) obbliga le scuole ad adottare delle procedure di valutazione sul servizio offerto⁴⁹, tramite questionari di gradimento:

Allo scopo di *raccogliere elementi utili alla valutazione del servizio*, viene effettuata una rilevazione mediante questionari opportunamente tarati, rivolti ai genitori, al personale e - limitatamente alle scuole secondarie di 2° grado - anche agli studenti. I questionari, che vertono sugli aspetti organizzativi, didattici ed amministrativi del servizio, devono prevedere una graduazione delle valutazioni e la possibilità di

⁴⁹ La L. 273/1995 aveva disposto l’emanazione di “schemi generali di riferimento di carte di servizi pubblici, predisposte, d’intesa con le amministrazioni interessate, dal Dipartimento della funzione pubblica”. Per la scuola, lo schema generale di riferimento, denominato *Carta dei servizi della scuola*, è stato approvato con D.P.C.M. 7 giugno 1995.

formulare proposte. Nella formulazione delle domande, possono essere utilizzati *indicatori* forniti dagli organi dell'amministrazione scolastica e degli enti locali. Alla fine di ciascun anno scolastico, il Collegio dei docenti redige una *relazione sull'attività formativa* della scuola che viene sottoposta all'attenzione del Consiglio di circolo o di istituto". (Parte IV, p. 10.2 *Valutazione del servizio*)

La Direttiva 21 luglio 1995, n. 254 (Carta dei servizi scolastici) fornisce poi istruzioni più dettagliate per l'adozione della Carta, precisando che "Copia di essa è inviata alla Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento della Funzione Pubblica, per la successiva valutazione degli standard di qualità indicate nelle singole Carte di istituto e per il previsto monitoraggio circa le modalità di attuazione delle stesse" (art. 1, c. 4). Non risulta, tuttavia, che all'adozione della Carta siano seguiti né la valutazione, né il monitoraggio. Anche in questo caso, si è trattato di un'occasione persa, in quanto la Direttiva prevedeva un'ampia partecipazione, con tutti quelli che, negli anni seguenti, sarebbero stati definiti *stakeholder*:

I capi di istituto promuovono apposite riunioni con genitori, studenti, docenti, personale ATA e associazioni dell'utenza del servizio, con l'eventuale partecipazione gratuita anche di esperti, al fine di favorire la piena collaborazione tra tutte le componenti delle singole istituzioni scolastiche per la migliore riuscita dell'iniziativa. (art. 2, c. 1)

Lo scarso successo dell'iniziativa è dipeso anche dal fatto che la Carta, anche quando adottata dalle scuole, è stata successivamente depotenziata, dal momento che gli strumenti previsti dallo "schema generale" (*Progetto educativo d'Istituto*, la *Programmazione educativa e didattica* e il *Contratto formativo*) sono stati sostituiti con altri (*Piano dell'offerta formativa* (art. 3, D.P.R. n. 275/1999), dal *Curricolo obbligatorio per i propri alunni* (art. 8, comma 2, D.P.R. n. 275/1999) e dal *Patto educativo di corresponsabilità* (art. 3, D.P.R. n. 249/1998). L'attenzione per l'utenza è strettamente connessa sia all'allora innovativa apertura verso la partecipazione del cittadino (a partire dalla L. 241/1990), sia all'avvicinamento a logiche amministrative di matrice aziendale, all'interno delle quali il "cliente/utente" non è solo il destinatario del servizio, ma una parte attiva di esso; di conseguenza, se "[l]a qualità del servizio scolastico è direttamente collegata alla valutazione che del servizio stesso fanno gli utilizzatori, e non si può considerare raggiunta indipendentemente da essa [...]" (Ribolzi, Maraschiello, Vanetti, 2001, p. 38), diventa necessario "supportare la valutazione dei clienti operando per renderla meno legata a percezioni superficiali o a pre-giudizi. Occorre fornire loro informazioni chiare, essenziali, complete e tempestive, che è necessario possedere" (*ibid.*).

Due anni dopo, l'art. 21 della Legge 59/1997 (la cosiddetta "Bassanini"), che introduce l'autonomia scolastica, stabilisce per le istituzioni scolastiche "l'obbligo di adottare procedure e strumenti di

verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi”. Siamo qui, in entrambi i casi, nell’ambito dell’autovalutazione dei processi didattici e dei loro esiti; la dimensione organizzativa non è esplicitamente prevista, anche se essa è recuperabile attraverso l’art. 6 (“Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo”) del DPR 275/99 all’interno del quale si parla anche di “ricerca valutativa”⁵⁰.

Sempre nel 1997, viene emanata un’altra legge che, tra gli altri aspetti, tratta anche di autovalutazione. Si tratta della L. 440 (Istituzione del Fondo per l’arricchimento e l’ampliamento dell’offerta formativa e per gli interventi perequativi) la quale, con l’art. 1, c. 1, istituisce “un fondo denominato ‘Fondo per l’arricchimento e l’ampliamento dell’offerta formativa e per gli interventi perequativi’ destinato alla piena realizzazione dell’autonomia scolastica, [...] *ad interventi per la valutazione dell’efficienza e dell’efficacia del sistema scolastico* [...]” (corsivo nostro); non solo, quindi, viene ribadita l’opportunità di valutare l’efficienza e l’efficacia, ma viene anche stanziato un fondo apposito.

Abbiamo citato in precedenza la C.M. n. 403/1997 (“Servizio Nazionale per la qualità dell’istruzione”) per quanto riguarda gli aspetti di valutazione di sistema; tuttavia, il Documento allegato dedica molta attenzione al ruolo dell’autovalutazione:

Nel rinnovato quadro di sviluppo e di governo delle autonomie scolastiche, l’autovalutazione può costituire elemento innovativo di verifica del processo educativo nel suo complesso e delle attività didattiche ai vari livelli (per dare risposta agli studenti nel contesto della propria classe, ai docenti rispetto alla scuola, alla singola unità scolastica in relazione ai bisogni dell’utenza e della domanda del territorio).

L’autovalutazione diviene altresì elemento determinante per una maggiore consapevolezza dei processi educativi in atto per una più motivata ed efficace partecipazione dei singoli attori.

Ritroviamo, tra le funzioni dell’autovalutazione, tutte quelle che le verranno assegnate anche dal SNV nel 2013, per le quali bisognerà però appunto attendere ancora diversi anni.

Falanga (2014) cita anche un altro poco noto riferimento all’autovalutazione: all’interno delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* – allegati al D.M. n. 100/2002 – troviamo infatti una distinzione tra la *valutazione esterna* (compito del “Servizio Nazionale di Valutazione”) e la *valutazione interna* (di competenza dell’istituzione scolastica); quest’ultima, “si articola in *autovalutazione di istituto*, riguardante gli elementi di sistema (efficacia della progettazione didattica, qualità dell’insegnamento, grado di soddisfazione delle famiglie e del

⁵⁰ Claudio Bezzi definisce la ricerca valutativa come “la parte qualificante e ineludibile di un processo di valutazione (inteso come espressione di un giudizio) basato sulla raccolta e analisi di molteplici informazioni”. (Bezzi, 2007, p. 26).

territorio ecc.) e in valutazione diagnostica, formativa e sommativa (periodica, annuale e biennale) dei singoli allievi, di esclusiva competenza dei docenti”⁵¹.

Negli anni a seguire, l’autovalutazione è passata in particolar modo attraverso sistemi mutuati – con i dovuti adattamenti – dall’ambito aziendale o della Pubblica Amministrazione, ma sempre su base volontaria, senza alcun obbligo formale di partecipazione per gli istituti; tuttavia, per le scuole che hanno applicato questi sistemi ciò ha rappresentato un’ottima palestra, in quanto sono state obbligate a condurre analisi accurate di processi e procedure in atto, a rilevare i bisogni, a implementare pratiche migliorative, a rendicontare i risultati, ovvero tutte le azioni che, negli anni successivi, sarebbero diventate comuni all’interno degli istituti. Modelli come l’EFQM o il CAF hanno registrato, in particolare all’inizio degli anni 2000, un grande sviluppo.

L’EFQM per l’eccellenza è stato sviluppato nel 1991 dall’European Foundation for Quality Management, un’organizzazione non profit su base associativa; si tratta di una metodologia per l’auto- e l’eterovalutazione e per il *benchmarking* basata su una serie di criteri⁵². Uno degli aspetti più interessanti dell’EFQM è il fatto di non essere prescrittivo e di poter integrare anche altri standard o certificazioni. Il processo centrale è l’autovalutazione, la quale, considerando tutte le componenti del modello, fornisce gli elementi per definire le priorità di intervento e le azioni di miglioramento. Modelli di questo tipo “obbligano a ripensare criticamente i propri approcci e ad individuare i propri punti di forza e di debolezza, e favoriscono apprendimento organizzativo e consapevolezza di diagnosi” (Zaggia, 2007, p. 176).

Per quanto riguarda il CAF (*Common Assessment Framework*), si tratta di uno strumento di *Total Quality Management* (a cui si accennerà fra poco) ispirato dal modello EFQM, dal modello Speyer della German University of Administrative Sciences e dall’EIPA (European Institute of Public Administration-Istituto Europeo per le Pubbliche Amministrazioni), basato sul principio che

risultati eccellenti relativi alla *performance* organizzativa, ai cittadini/clienti, al personale e alla società si ottengono attraverso una *leadership* che guidi le politiche e le strategie, la gestione del personale, delle *partnership*, delle risorse e dei processi. Il CAF considera l’organizzazione da diversi punti di vista contemporaneamente secondo l’approccio olistico di analisi delle *performance* organizzative. (CAF and Education⁵³)

⁵¹ Paragrafo “Vincoli e risorse”, p. 6.

⁵² I principi dell’EFQM sono otto: orientamento ai risultati; attenzione rivolta al cliente; leadership e coerenza negli obiettivi; gestione in termini di processi e fatti; coinvolgimento e sviluppo delle persone; apprendimento, innovazione e miglioramento continui; sviluppo della partnership; responsabilità sociale dell’organizzazione.

⁵³ <http://www.qualitapa.gov.it/fileadmin/mirror/t-autoval/CAFEducation.pdf>

Quanto al *Total Quality Management* (TQM), in riferimento ai modelli a cui si è fatto cenno, si tratta di un concetto rispetto al quale Romei (1999) esprimeva dubbi sull'effettiva realizzabilità; a suo avviso, infatti, "la qualità operativamente perseguita e realizzata non può che essere parziale" (Romei, 1999, p. 43). Se ci affidiamo ad una definizione tecnica della qualità totale quale quella di Collard ("totale assenza di difetti nei prodotti e nei servizi forniti da un'organizzazione"), in effetti, le perplessità di Romei appaiono giustificate, in particolare se consideriamo una tipologia di servizi particolari come quelli educativi, per i quali è più opportuna (e comunque diffusa in letteratura) una visione che ne colga il lato progettuale e di ricerca, considerandolo quindi più come un approccio (Progetto Qualità della scuola, Polo di Milano, 2004, p. 71) o una "filosofia di miglioramento continuo" (Ferrari, 2002, p. 69) che come tensione a raggiungere l'obiettivo "reale" di una qualità totale. Questi punti di vista si ricongiungono all'idea di Romei, secondo il quale si tratta di ricercare una "qualità umanamente parziale", in "un processo di costruzione consapevole della qualità operativamente possibile, da attuare attraverso scelte deliberate che esplicitino il modello di qualità che si vuole realizzare" (Romei, 1999, p. 43). Questo modello permette di individuare le priorità di intervento e i traguardi verso i quali guidarne l'evoluzione, una "ipotesi di lavoro" da considerare nella misura in cui riesce a fornire "sollecitazioni utili per l'azione" (Ivi, 44). La qualità, quindi, non può mai essere considerata un traguardo raggiunto: è piuttosto un'aspirazione, una meta verso la quale l'organizzazione e in primis la leadership devono tendere mettendo in campo l'innovazione e il miglioramento continui come strategia ordinaria. Proprio su questa idea si fonderà, successivamente, il Piano di Miglioramento previsto dal DPR 80/2013.

Un invito a tenere in considerazione anche la dimensione valutativa è presente anche nella contrattazione nazionale: l'art. 26 del CCNL 2006/2009 richiede infatti alle Istituzioni scolastiche non solo di elaborare e attuare, ma anche di *verificare* il Piano dell'offerta formativa:

3. In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, attraverso processi di confronto ritenuti più utili e idonei, elaborano, attuano e *verificano*, per gli aspetti pedagogico-didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento, anche al fine del raggiungimento di condivisi obiettivi qualitativi di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline. Dei relativi risultati saranno informate le famiglie con le modalità decise dal collegio dei docenti. [corsivo nostro]

Come per la valutazione di sistema, anche l'autovalutazione di istituto ha visto nascere una sperimentazione a livello ministeriale: il progetto VALeS, che ha avuto durata triennale (2012-2015) e che ha rappresentato la prova generale per le procedure previste dal SNV per

l'autovalutazione. Si tratta di un progetto che ha coinvolto scuole di ogni ordine e grado nella definizione di un percorso che collegava esplicitamente e organicamente la valutazione al miglioramento: come si può leggere nella Home Page del sito Web del progetto, “Con questa iniziativa le scuole vengono coinvolte in una ricerca partecipata, all’insegna di un’autonomia scolastica responsabile e qualificata”. L’intenzione è proprio quella di accompagnare gli istituti nella progressiva acquisizione di competenze autovalutative e di successiva progettazione, proprio nella consapevolezza che un’autonomia piena e consapevole non può esimersi da momenti riflessivi e auto valutativi. All’interno del percorso, sono state inserite la valutazione degli istituti ma anche quella dei dirigenti scolastici: era pertanto possibile definire sia il Piano di Miglioramento della scuola, sia gli obiettivi di risultato della dirigenza scolastica.

Nell’ambito del progetto VALeS, l’INVALSI era chiamato a supportare gli istituti scolastici nel processo di autovalutazione e a svolgere la valutazione esterna delle scuole. Hanno partecipato al progetto 300 scuole, individuate dal MIUR tra quelle che avevano proposto la loro candidatura, più gli istituti che avevano come dirigente un neo-assunto vincitore del concorso del 2011; le altre scuole che avevano presentato domanda di partecipazione hanno comunque potuto utilizzare gli strumenti di autovalutazione messi a disposizione dall’INVALSI⁵⁴.

Arriviamo, ancora una volta, al D.P.R. n. 80/2013, il quale, oltre a disciplinare la valutazione esterna, guida in maniera completa l’autovalutazione, ovvero la prima fase del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche e formative (le fasi successive sono la valutazione esterna, le azioni di miglioramento e la rendicontazione sociale); l’autovalutazione delle istituzioni scolastiche prevede due fasi, con la prima propedeutica alla seconda:

- 1) analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall’Invalsi, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola;
- 2) elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall’Invalsi, e formulazione di un piano di miglioramento; (art. 6, c. 1)

Il processo di autovalutazione si concretizza pertanto nel Rapporto di Autovalutazione (RAV), documento che ciascuna scuola compila utilizzando un format predisposto dall’INVALSI. Il format prevede cinque sezioni: le prime tre (Contesto e risorse, Esiti, Processi – “Pratiche educative e didattiche” e “Pratiche gestionali e organizzative”) richiedono un’analisi e una riflessione sulle aree

⁵⁴ <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/>

che le compongono, mentre la quarta (“Il processo di autovalutazione”) invita proprio a riflettere sul processo in corso, facendo emergere eventuali problemi o criticità emersi. L’ultima sezione “consente alle scuole di individuare le priorità su cui si intende agire al fine di migliorare gli esiti, in vista della predisposizione di un piano di miglioramento” (MIUR – INVALSI, 2017).

Due sono gli aspetti da notare in particolare: il primo è che questo percorso guida le scuole a soffermarsi su ogni aspetto dell’attività svolta, non dando più peso (com’era talvolta accaduto in passato) soltanto alla dimensione didattica o a quella organizzativa; qui tutti i processi sono funzionali alla qualità degli esiti, tenendo conto del contesto all’interno del quale la scuola opera, pertanto perde senso la focalizzazione su una delle due dimensioni soltanto. Secondo aspetto: l’autovalutazione non è fine a sé stessa ma, come si accennava, è propedeutica all’elaborazione di un Piano di miglioramento, un Piano non avulso dalla realtà o composto di auspici, ma fondato sull’analisi di contesto, risultati e processi attivati, per ciascuno dei quali sono stati evidenziati punti di forza e di debolezza. Il collegamento con il Piano di Miglioramento è quindi non solo naturale, ma necessario; se consideriamo che il Piano è poi uno dei documenti che confluiscono obbligatoriamente nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa, ci rendiamo conto di come la complessità di questa struttura sia uno dei primi tentativi riusciti di “tenere assieme” i processi che avvengono all’interno delle istituzioni scolastiche.

4.3 La valutazione dei docenti

Secondo Falanga, la situazione che è andata configurandosi negli ultimi anni rispetto alla valutazione dei docenti inizia con i decreti delegati (1974), in particolare con il 417 (“Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato”), il quale “disegnava un nuovo stato giuridico degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado basato sul principio della *unicità o unitarietà della funzione docente* e congruente al valore della *libertà d’insegnamento* di cui la prestazione didattica è espressione.” L’unicità della funzione docente verrà poi confermata anche nella L. 59/97, istitutiva dell’autonomia scolastica, laddove prevede l’individuazione di nuove figure professionali del personale docente “ferma restando l’unicità della funzione” (art. 21, c. 16).

La L. 477/73 (la legge delega da cui deriva la decretazione delegata del 1974) abolisce (art. 3) il “concorso per merito distinto” (artt. 9-10, R.D. n. 1054/1923 e art. 3, L. 165/1958)⁵⁵ e prevede invece che “[s]arà mantenuto il passaggio anticipato a classi superiori di stipendio per merito

⁵⁵ “Il ‘concorso per merito distinto’ dà a insegnanti con riconosciute competenze culturali e professionali, unite a un’adeguata anzianità, la possibilità di ottenere un avanzamento accelerato di carriera, partecipando a un concorso per titoli ed esami (o per soli titoli) indetto annualmente.” (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 160)

distinto, da conseguirsi mediante sostituzione degli attuali concorsi con forme nuove di accertamento del progresso culturale e professionale del docente”; ugualmente, ha abrogato le cosiddette “note di qualifica”⁵⁶ basate sulla valutazione del servizio del personale (art. 4, n. 9, L. n. 477/1973 e art. 66, comma 5, D.P.R. n. 417/1974, poi integrati nel d.lgs. 297/94 – art. 11, comma 4, e art. 448). Solo l’anzianità di servizio determina ora la progressione economica, essendo venuta a mancare una qualunque forma di valutazione della prestazione degli insegnanti, con l’eccezione della valutazione “su richiesta dell’interessato” da parte del Comitato per la valutazione del servizio (art. 4, c. 9, L. n. 477/1973; “la modalità di valutazione del servizio, non riferibile comunque ad un periodo superiore al triennio, cui dovrà provvedere, solo su richiesta dell’interessato, un apposito comitato eletto dal collegio dei docenti, previa relazione del capo di istituto o del direttore di circolo didattico”). L’art. 66, del D.P.R. n. 417/1974 precisa al c. 3 di cosa si terrà conto nella valutazione:

La valutazione è motivata tenendo conto delle qualità intellettuali, della preparazione culturale e professionale, anche con riferimento a eventuali pubblicazioni, della diligenza, del comportamento nella scuola, dell’efficacia dell’azione educativa e didattica, delle eventuali sanzioni disciplinari, dell’attività di aggiornamento, della partecipazione ad attività di sperimentazione, della collaborazione con altri docenti e con gli organi della scuola, dei rapporti con le famiglie degli alunni, nonché di attività speciali nell’ambito scolastico e di ogni altro elemento che valga a delineare le caratteristiche e le attitudini personali, in relazione alla funzione docente. Essa non si conclude con giudizio complessivo, né analitico, né sintetico e non è traducibile in punteggio.

Se le varie aree indicate sono indubbiamente interessanti per la nostra riflessione, dobbiamo convenire con Falanga quando scrive che:

non si comprende come una valutazione possa esprimersi senza essere insieme anche una forma di giudizio. L’idea di una valutazione che non debba porsi né essere un giudizio indica tuttavia molto bene come il Legislatore del 1974 abbia voluto eliminare alla radice ogni forma di valutazione della funzione docente; da qui anche la critica mossa negli anni, recenti e meno recenti, a questa disposizione avalutativa dell’insegnamento, di essere cioè garantista ed egalitarita. (Falanga, 2014)

Nulla accade negli anni successivi, e nulla accadrà ancora per molto tempo. Con il “contratto” del 1987 (DPR 209/1987) sono bloccati gli scatti di anzianità e si definisce il “fondo di

⁵⁶ “Le ‘note di qualifica’ rappresentano [...] uno strumento nelle mani del preside per bloccare o anticipare gli scatti di anzianità di singoli docenti: giudizi ‘insufficienti’ ritardano lo scatto biennale, mentre giudizi ‘ottimi’ ripetuti per tre anni ne determinano l’anticipazione”. (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 160).

incentivazione”⁵⁷; si dichiara inoltre, all’art. 40, che sarà istituita una “commissione mista per gli inquadramenti” che “che dovrà definire, entro il 30 giugno 1988, nuove modalità e criteri di inquadramento, di progressione professionale e di mobilità nell’ambito dell’unicità della funzione docente”; da un lato, quindi, si pensa alla progressione professionale, dall’altro, ancora una volta, si blinda l’unicità della funzione docente. Il DPR 209/87 ha vita breve; nel 1988 viene firmato (anche da GILDA e ANP) il testo contenuto nel DPR 399/88, il quale ripristina gli scatti di anzianità e prevede, all’art. 28 (“Attribuzione di classi stipendiali per particolari meriti”), che “Al personale dell’area della funzione docente di cui all’art. 3, comma 1, possono essere attribuite, per particolari meriti anche tenendo conto degli specifici titoli di studio, mediante procedura concorsuale, anticipazioni stipendiali con i limiti, i criteri, le condizioni e le modalità di cui al presente articolo”; anche in questo caso, la previsione normativa non ha avuto seguito (ADI, 2010⁵⁸).

Una svolta per lo stato giuridico degli insegnanti – ma non per la valutazione, come vedremo – si ha con la Legge 421/1992 che, tra le altre cose, avvia la cosiddetta “privatizzazione” del lavoro pubblico, prevedendo, all’art. 2 che “i rapporti di lavoro e di impiego dei dipendenti delle amministrazioni dello Stato e degli altri enti di cui agli articoli 1, primo comma, e 26, primo comma, della legge 29 marzo 1983, n. 93, siano ricondotti sotto la disciplina del diritto civile e siano regolati mediante contratti individuali e collettivi”; il decreto legislativo attuativo (d.lgs. 29/1993) sarà poi ripreso dal d.lgs. 165/2001. Ecco perché, dal primo CCNL siglato, sia le norme di legge sia i contratti sono coinvolti nella valutazione del servizio degli insegnanti e nel conseguente collegamento con forme di incentivazione economica. Secondo Falanga (2014), se si riprendono i contratti stipulati a partire dal 1993, emergono queste costanti:

- a) debole volontà di differenziare la funzione docente collegandola a incentivi economici;
- b) conferma del principio di *unicità della funzione docente*;
- c) pregiudiziale rifiuto della valutazione intesa come strumento di crescita personale e del sistema scolastico.

Andando nel dettaglio, ripercorriamo i contratti e la normativa dal 1995 al 2007 (Falanga, 2014; ADI, 2010).

⁵⁷ Art. 9.- Fondo di incentivazione. 1. Il fondo di incentivazione, previsto dall’art. 14 del D.P.R. 1 febbraio 1986, n. 13, sarà destinato alla realizzazione di programmi finalizzati a migliorare l’efficienza e la qualità dei servizi scolastici. L’accesso al fondo è aperto a tutto il personale della scuola sulla base della dichiarata disponibilità a partecipare a programmi relativi in particolare ad attività di tipo didattico, di collaborazione con gli organi direttivi e collegiali, di orientamento e di innovazione didattica, anche in rapporto con il mondo produttivo, di documentata partecipazione ad iniziative di aggiornamento, di miglioramento della gestione amministrativa delle scuole, con specifico riferimento al processo di autonomia delle stesse e all’informatizzazione dei servizi.

⁵⁸ http://adiscuola.it/Pubblicazioni/Carriera2010/car0_130_cronistoria.htm

L'art. 27 del CCNL 4 agosto 1995 introduce il principio di anticipazione di carriera

per effetto della valutazione di ulteriori parametri ponderati secondo le specifiche tipologie professionali, quali: titoli accademici, professionali e culturali coerenti con il profilo professionale di appartenenza; crediti professionali oggettivamente certificabili, derivanti dalle esperienze di servizio e dalle attività di formazione; accertamento di particolari qualità dell'attività professionale, a richiesta dell'interessato. La declaratoria puntuale dei predetti parametri, la loro combinazione, le modalità di accertamento e i criteri di valutazione verranno definiti tra le parti nel successivo accordo entro il 30 Novembre 1995, con decorrenza dal 1.1.96.

L'art. 38 introduce invece le "figure di sistema" (pur nell'ambito dell'unicità della funzione docente), ovvero "particolari profili di specializzazione, relativi agli aspetti scientifici, didattici, pedagogici, organizzativi, gestionali e di ricerca"; queste articolazioni avrebbero dovuto essere individuate in una apposita fase negoziale, che non è stata mai avviata.

Il d.lgs. 286/1999 ("Riordino e potenziamento dei meccanismi e strumenti di monitoraggio e valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche"), applicativo proprio della L. 59/97, introduce nelle pubbliche amministrazioni alcuni "controlli interni" ("controllo di regolarità contabile e amministrativa", artt. 2 e 3; "controllo di gestione", art. 4; "valutazione e controllo strategico", art. 6), dai quali viene esplicitamente esclusa. Da queste diverse forme di valutazione e di controllo è esclusa in modo esplicito "l'attività didattica del personale della scuola" (art. 1, c. 4).

Il successivo CCNL, del 24 maggio 1999, è una tappa fondamentale, per più ragioni. Per prima cosa, l'art. 28 introduce le "funzioni obiettivo", in numero determinato dal contratto, "che dovrebbero costituire la valorizzazione di alcune competenze professionali (in realtà mai accertate) per l'espletamento di specifiche funzioni riferite a 4 aree predefinite" (ADI, 2010, p. 6); le aree sono la gestione del POF, il sostegno al lavoro dei docenti, gli interventi e i servizi per gli studenti e la realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola. Tuttavia, ciò che rende questo contratto celebre è il famoso (per molti famigerato) "concorstone" dell'allora ministro Berlinguer. All'art. 29, si stabilisce che:

1. È offerta l'opportunità di riconoscimento della crescita professionale nell'esercizio della funzione docente per favorire una dinamica retributiva e professionale in grado di valorizzare le professionalità acquisite con particolare riferimento all'attività di insegnamento. Essa consiste nella possibilità per ciascun docente, con 10 anni di servizio di insegnamento dalla nomina in ruolo, di acquisire un trattamento economico accessorio consistente in una maggiorazione pari a £ 6.000.000 annue. Il diritto a tale maggiorazione matura a seguito del superamento di una procedura concorsuale selettiva

per prove e titoli attivata ordinariamente nell'ambito della provincia in cui è situata la scuola di titolarità. La maggiorazione ha effetto in tutte le posizioni stipendiali successive, salvo esito negativo delle valutazioni periodiche di cui al comma 3.

2. Alla maggiorazione di cui al comma 1 potrà accedere almeno il 20% del personale di ruolo al 31 dicembre 1999 e comunque un numero di destinatari del beneficio economico da determinare in sede di contrattazione integrativa nazionale sulla base delle disponibilità di cui all'articolo 42, comma 3. Subordinatamente all'acquisizione di ulteriori risorse rispetto a quelle indicate all'art. 42, comma 3, la percentuale dei percettori della maggiorazione retributiva di cui al presente articolo potrà essere aumentata fino al 30% del personale di ruolo alla stessa data del 31 dicembre 1999. [...]

Il concorso si articola in più fasi: 1) valutazione del curriculum professionale e culturale, debitamente certificato; 2) prove riguardanti la metodologia pedagogico-didattica e le conoscenze disciplinari, anche mediante verifiche in situazione. Il contratto integrativo del 31 agosto 1999 indica all'art. 38 che il concorso sarà articolato in 3 fasi: 1) valutazione del curriculum professionale (25% del punteggio totale), 2) prova strutturata nazionale (25% del punteggio totale), 3) verifica in situazione (50% del punteggio). Con il Decreto Direttoriale 23 dicembre 1999 viene indetto il concorso, il quale viene poco dopo sospeso – in realtà cancellato – con il Decreto Direttoriale 7 febbraio 2000. Il ministro Berlinguer dà le dimissioni.

Nel dicembre 2000 si tengono le prime elezioni delle RSU nel comparto scuola: potrebbe sembrare un passaggio poco rilevante, se non per il fatto che – come fa notare l'ADI (2010) in modo non elegantissimo ma chiaro – la composizione mista delle RSU consente anche al personale ATA di intervenire su questioni che esulano dal loro ambito:

Le RSU elette nella scuola assumono compiti di contrattazione sia nella distribuzione del Fondo di istituto, sia, in parte, rispetto alle funzioni obiettivo e più in generale nei confronti dell'organizzazione del lavoro. È un ulteriore passaggio verso la *deprofessionalizzazione*: qualsiasi bidello può trattare della condizione professionale degli insegnanti.

Successivamente, la legge 28 marzo 2003, n. 53 (“Riforma Moratti”) avanza all'art. 5 (“Formazione degli insegnanti”), c. 1g, un timido accenno all'intenzione di differenziare alcune figure professionali: “le strutture di cui alla lettera e) [di ateneo o interateneo, all'interno dell'università] curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative. L'art. 5 è stato poi abrogato dall'art. 2, c. 416 della L. 244/2007 (Finanziaria 2008).

Il CCNL 24 luglio 2003 introduce le funzioni strumentali al posto delle funzioni obiettivo: il loro numero è ora libero (unico vincolo il fondo assegnato) e vengono deliberate dal Collegio dei docenti in coerenza con quanto previsto dal Piano dell'Offerta Formativa. Si riprendono anche i meccanismi di carriera: l'art. 22 ("Intenti comuni") prevede che:

1. Le parti stabiliscono di costituire, entro 30 giorni dalla firma definitiva del presente CCNL, *una commissione di studio* tra ARAN, MIUR e OO.SS. firmatarie del presente CCNL, che, entro il 31-12-2003 elabori le soluzioni possibili, definendone i costi tendenziali, per istituire già nel prossimo biennio contrattuale, qualora sussistano le relative risorse, *meccanismi di carriera professionale per i docenti*.

2. Le parti convengono che la commissione di cui al comma precedente finalizzi la propria attività alla realizzazione di *meccanismi di carriera che contribuiscano alla costruzione di una scuola di alto e qualificato profilo, che assicuri agli alunni i migliori livelli di apprendimento, valorizzi i talenti e prevenga situazioni di difficoltà e disagio*.

Tra gli strumenti a tal fine necessari si conviene essere utile *l'istituzione di un sistema nazionale di valutazione del sistema scolastico*. [corsivo nostro]

L'articolo è promettente, tanto più che si collegano esplicitamente i meccanismi di carriera con la qualificazione del servizio offerto e che si sottolinea il valore che potrebbe avere un sistema nazionale di valutazione – dimostrando, ancora una volta, come tutti questi aspetti siano complementari; il 24 maggio 2004 la Commissione ex art. 22 rilascia un documento unitario⁵⁹ che traccia sinteticamente un "Modello di sviluppo e di articolazione per la carriera del personale docente", di cui riportiamo l'introduzione:

L'attuale quadro normativo ribadisce il riconoscimento dell'unicità della funzione docente, in quanto organicamente connessa con le finalità istituzionali della scuola. Al contempo, a fronte dei processi d'innovazione e di trasformazione in atto, la professionalità docente è articolabile in una pluralità di competenze riconoscibili nell'ambito della normativa vigente.

L'individuazione di uno sviluppo di carriera dei docenti, con l'introduzione di una dinamica retributiva e professionale cui ogni docente può volontariamente aderire non legata al solo indicatore dell'anzianità di servizio, richiede quindi che si considerino tutti quegli aspetti che caratterizzano la storia professionale di un docente: l'esperienza, il sistema dei crediti, la valutazione come supporto all'attività didattica e verifica degli esiti e la previsione di una fase transitoria.

Tra gli strumenti a tal fine necessari si conviene che l'istituzione di un sistema nazionale di valutazione del sistema scolastico possa costituire un utile strumento da intrecciare con i processi di valutazione interna. (ARAN, pp. 3-4)

⁵⁹ https://www.aranagenzia.it/attachments/article/2944/20040524_lavori_commissione_art22.pdf

Ancora una volta, si ribadisce l'unicità della funzione docente – benché, nella realtà dei fatti, appaia sempre più necessaria un'articolazione che comprenda delle figure di sistema intermedie; a ogni modo, anche stavolta, nulla di quanto preventivato viene realizzato.

Il CCNL 29 novembre 2007, all'art. 24, comma 2, riprende però la questione: “Le parti stesse si impegnano a ricercare in sede contrattuale, in coerenza con lo sviluppo dei processi di valutazione complessiva del sistema nazionale d'istruzione e con risorse specificamente destinate, forme, modalità, procedure e strumenti d'incentivazione e valorizzazione professionale e di carriera degli insegnanti” . Il CCNL 2016/2018 non ha abrogato questo articolo che pertanto, ai sensi dell'art. 1, c. 10, resta pienamente vigente.

Ricordiamo poi che, nel 2008, il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca chiede all'INVALSI, con la Direttiva n. 74, anche di “avviare un piano di ricognizione delle metodiche adottate a livello internazionale per la valutazione degli insegnanti con particolare riferimento all'uso di detta valutazione a fini premiali di carriera e retribuzione”.

E arriviamo al 2009, anno della riforma Brunetta che, come visto in precedenza, considera sia la *performance* organizzativa⁶⁰ che quella individuale⁶¹ di tutta la pubblica amministrazione. In realtà, per quanto riguarda la scuola è soprattutto il DPCM 26 gennaio 2011 che tratta della performance individuale. L'articolo 3 (“Merito e premi”) parla di sistemi premianti selettivi, strettamente agganciati alla performance:

1. Le istituzioni promuovono il merito e il miglioramento della performance organizzativa ed individuale del personale di cui all'art. 1, comma 1, anche attraverso l'utilizzo di sistemi premianti selettivi, secondo logiche meritocratiche, e valorizzano i dipendenti che conseguono le migliori performance attraverso l'attribuzione selettiva di incentivi sia economici sia di carriera.
2. È vietata la distribuzione in maniera indifferenziata o sulla base di automatismi di incentivi e premi collegati alla performance in assenza delle verifiche e attestazioni sui sistemi di misurazione e valutazione adottati ai sensi del decreto legislativo n. 150 del 2009, secondo le modalità di applicazione del presente decreto.

Per quanto riguarda il “Sistema di misurazione e valutazione della performance” (art. 5), il DPCM stabilisce che esso sia predisposto dal MIUR con un apposito provvedimento che individuerà “le fasi, i tempi, le modalità, i soggetti e le responsabilità del processo di misurazione e valutazione

⁶⁰ La *performance organizzativa* (art. 8, d.lgs. 150/2009) esprime il risultato che un'intera organizzazione con le sue singole articolazioni consegue ai fini del raggiungimento di determinati obiettivi ed anche della soddisfazione dei bisogni dei cittadini.

⁶¹ La *performance individuale* (art. 9, d.lgs.150/2009) esprime il contributo fornito dal singolo lavoratore pubblico, in termini di risultato e di modalità di raggiungimento degli obiettivi.

della performance, nonché le modalità di monitoraggio e verifica dell'andamento della performance". Questo sistema di misurazione e valutazione, inoltre, dovrebbe indicare gli obiettivi del personale docente (art. 6), i quali sono riferiti all'anno scolastico e tengono in considerazione i risultati di apprendimento previsti nelle indicazioni nazionali, il contesto di riferimento socio-culturale dell'istituto e il POF di ciascuna scuola. L'art. 7, che definisce gli "ambiti di misurazione e valutazione delle performance individuali" stabilisce al c. 1 che

L'attività di misurazione e la valutazione del raggiungimento degli obiettivi viene effettuata sulla base del sistema di cui all'art. 5 ed è collegata:

- a) al grado di raggiungimento degli specifici obiettivi;
- b) alla qualità e quantità del contributo della performance individuale all'istituzione scolastica di appartenenza, alle competenze dimostrate ed ai comportamenti professionali e relazionali.

I criteri per l'attuazione del sistema premiale (art. 9) dovranno comunque essere coerenti con i principi generali dettati dal d.lgs. 150/2009, oltre che con il sistema di misurazione di cui all'art. 5; i premi potranno essere assegnati a non più del 75% degli insegnanti.

Il provvedimento del MIUR non è mai stato emanato, lasciando questa disposizione inattuabile – e infatti inattuata.

Falanga (2014) propone una efficace sintesi della valutazione nelle scuole prima della L. 107/2015, che riportiamo:

TIPO DI VALUTAZIONE	SOGGETTO CHE VALUTA	NORMATIVA
<i>Valutazione del personale docente</i> come «misurazione e valutazione della performance individuale» (insegnamento)	- Dirigente scolastico	- D. Lgs n. 150/2009, artt. 9 e 74 comma 4 - D. Lgs n. 297/1994, art. 11, comma 4, e art. 448 - D. Lgs 150/2009, art. 7, comma 2, lett. c - D. Lgs n. 165/2001, art. 17, comma 1, lett. e-bis
<i>Valutazione dell'Istituzione scolastica</i> come misurazione e valutazione della performance organizzativa	- Ispettori tecnici - Nucleo di valutazione esterna - Esperti esterni - Invalsi	- D. Lgs n. 150/2009, artt. 8 e 74, comma 4 - L. n. 10/2011, art. 2, comma 4-noviesdecies e comma 4-octiesdecies - D. Lgs n. 258/1999, art. 1, comma 3 - D.P.R. n. 80/2013, art. 6
<i>Autovalutazione d'istituto</i>	- Collegio dei docenti	- D. Lgs n. 297/1994, art. 7, comma 2, lett. d) - L. n. 59/1997, art. 21, comma 9 - Ccnl 2006/2009, art. 26, comma 3 - D. Lgs n. 258/1999, art. 1, comma 3 - D.P.R. n. 80/2013, art. 6
<i>Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e</i>	- Invalsi	- D.P.R. n. 80/2013

sulle competenze degli studenti	- Docenti	- L. n. 35/2012, art. 51, comma 2 ⁶²
---------------------------------	-----------	---

Facendo un bilancio delle criticità e dei punti di forza del sistema che si era venuto a configurare, lo stesso autore nota che “È da considerarsi in modo positivo l’aver pensato ad un procedimento di valutazione distinto in fasi che hanno come fine non un premio o un castigo ma il miglioramento dell’attività didattica e organizzativa della scuola” (Falanga, 2014); inoltre, viene apprezzato il ruolo dell’autovalutazione, che pure va supportato da parte dell’INVALSI “anche stabilendo, a livello nazionale, standard e indicatori in base ai quali strutturare il processo autovalutativo” (Ivi). Altro tratto positivo è il valore dell’autovalutazione all’interno dell’autonomia scolastica quale “forma di responsabilizzazione dei risultati e di miglioramento degli stessi” (Ivi).

Una criticità è invece riscontrata nella “assenza di *disposizioni di raccordo* sia sulla valutazione della prestazione didattica del docente sia sul necessario coordinamento tra le azioni del Sistema nazionale di valutazione e le disposizioni del D. Lgs n. 150/2009 sulla valutazione della performance, individuale e organizzativa” (Ivi).

Riprendiamo velocemente, in fine di paragrafo, l’accento fatto in precedenza all’unica sperimentazione ministeriale riguardante la valutazione dei docenti, ossia il “Progetto Valorizza”. Avviato nel 2011, il Progetto mirava ad identificare e premiare, nelle scuole coinvolte, gli insegnanti ritenuti “meritevoli” sulla base del giudizio del dirigente, degli altri docenti, dei genitori e degli studenti. La scelta del metodo reputazionale era fondata su alcune considerazioni:

- la professionalità docente si fonda sul possesso e l’esercizio di alcune competenze di base, elencate nell’art. 27 del contratto nazionale di lavoro: disciplinari; psico-pedagogiche; metodologico-didattiche; organizzativo-relazionali; di ricerca, documentazione e valutazione. Tuttavia, il “dosaggio” relativo di queste competenze è variabile e non è possibile assegnare a ciascuna di esse un “peso” nella valutazione, se le si isola le une dalle altre. L’insieme, per dirlo con una formula forse abusata, è diverso dalla somma delle parti

- ;-la professionalità docente è anche “situazionale”: cioè assume valore e può essere oggetto di apprezzamento in un contesto dato;

- in tutte le situazioni scolastiche esiste un convincimento diffuso e radicato circa coloro che possono essere considerati i migliori docenti. È dato di comune esperienza che il giudizio favorevole si fonda su argomentazioni e sensazioni diverse a seconda dei punti di vista, ma tende a concentrarsi su alcune persone. Insomma, cambiano i motivi per cui

⁶² Si riporta il comma 2: “Le istituzioni scolastiche partecipano, come attività ordinaria d’istituto, alle rilevazioni nazionali degli apprendimenti degli studenti, di cui all’articolo 1, comma 5, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, convertito, con modificazioni, con legge 25 ottobre 2007, n. 176”.

un docente è stimato e apprezzato dal suo dirigente, dai colleghi, dal personale ausiliario, dai genitori o dagli alunni, ma ad essere apprezzati sono quasi sempre gli stessi. (Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo-Associazione TreLLLe, 2011, p. 25).

A partire da questi presupposti, è stata costruita una sperimentazione che ha coinvolto 33 scuole e ben 900 docenti; al di là delle critiche che sono state a suo tempo mosse contro questo Progetto (il quale, andando a ricercare i docenti ritenuti “i migliori” spezzava bruscamente l’idea del “tutti uguali” pervicacemente difesa negli anni), è interessante notare gli obiettivi che esso si poneva:

- collegare un miglioramento retributivo ad un meccanismo di riconoscimento del merito e non solo al maturare dell’anzianità;
- mettere in moto una dinamica di emulazione positiva tra gli insegnanti, che allarghi l’area dell’eccellenza professionale;
- indurre in tutti i docenti un’abitudine all’autovalutazione, quale presupposto necessario per il miglioramento generale delle loro prestazioni;
- attrarre, nel tempo, alla professione di insegnante anche laureati di elevate qualità, attraverso una prospettiva di migliori retribuzioni e di sviluppi di carriera;
- far emergere le personalità più interessanti in ogni scuola ai fini della attribuzione di compiti ulteriori, sia di natura didattica che di organizzazione delle scuole. (*Ivi*, p. 27)

Alcuni di questi obiettivi li abbiamo già incontrati nella trattazione fatta nei capitoli precedenti, altri li ritroveremo anche nella nostra ricerca sul campo e nelle riflessioni che ne sono scaturite. Il report completo del Progetto e della parallela ricerca condotta è interamente disponibile e merita senz’altro un’attenta lettura.

4.4 La legge 107/2015 e la valorizzazione dei docenti

Rispetto a quanto visto finora – passi avanti per poi fare marcia indietro, sperimentazioni localizzate, promesse non mantenute –, la L. 107/2015 ha rappresentato un’autentica svolta, introducendo per la prima volta lo svolgimento sistematico della valorizzazione (non valutazione) dei docenti e andando ad aggiungere un ulteriore tassello nel quadro complessivo del Sistema Nazionale di Valutazione, completato nel 2016 dalle “Linee Guida per la valutazione dei dirigenti”.

In realtà. La L. 107 è il risultato di un iter piuttosto tortuoso, che ha visto strada facendo cambiamenti rilevanti intervenire sulle intenzioni iniziali. Il punto d’inizio è stato il documento chiamato “La Buona Scuola – Facciamo crescere il Paese”, del settembre 2014, “frutto del lavoro portato avanti congiuntamente, tra luglio e agosto 2014, dal Presidente del Consiglio Matteo Renzi e dal Ministro Stefania Giannini”. All’interno del documento, la valorizzazione degli insegnanti ha

un posto rilevante e le misure previste sono davvero molte. Il paragrafo 2.3, “Premiare l’impegno, come cambia la carriera dei docenti”, esordisce con un’affermazione che sembra indicare un deciso cambio di rotta rispetto all’egalitarismo imperante da anni, di cui abbiamo diffusamente trattato:

Non basta che diamo alla scuola i docenti che mancano all’appello. Dobbiamo anche far uscire i docenti dal “grigiore” dei trattamenti indifferenziati.

Dobbiamo liberarci da quella standardizzazione che, negli ultimi decenni, inevitabilmente ha significato competizione al ribasso e frustrazione di riflesso.

Dobbiamo avere il coraggio – a dispetto dei numeri della scuola, così complessi – di smettere di guardare solo ai numeri.

E, piuttosto, scommettere sulla voglia di decine di migliaia di docenti – già di ruolo o in attesa di averlo, freschi di studi o ricchi di esperienza, che lavorano nel miglior liceo di una grande città o nell’istituto tecnico di una piccola provincia – di tornare, oggi, a investire su loro stessi.

Perché è questa l’unica vera condizione per poter tornare veramente, già domani, a investire sugli studenti.

Scommettere, però, non vuol dire per lo Stato restare immobile. Non vuol dire procrastinare. Vuol dire, al contrario, smettere di accontentarsi.

Vuol dire considerare i docenti non come una massa indistinta, a cui lo Stato ha chiesto decenni fa di ripetere ogni giorno lo stesso “compito in classe”.

Vuol dire, invece, cominciare a considerarli finalmente come persone e come professionisti disposte ad assumersi impegni diversi, e a cui lo Stato chiede oggi di mettersi al servizio della scuola e dei colleghi.

E a cui lo Stato chiede di non accontentarsi delle prospettive di carriere fondate sul mero dato dell’anzianità. (p. 48)

Al fine di raggiungere questi obiettivi, occorre, secondo il Documento, ripensare alle modalità di progressione di carriera dei docenti, introducendo “elementi di differenziazione basati sul riconoscimento di impegno e meriti oltre che degli anni trascorsi dall’immissione in ruolo” (p. 50) e delineando un nuovo stato giuridico dei docenti. Viene quindi delineato un innovativo “sistema di crediti” – didattici, formativi e professionali⁶³ – ai quali concorreranno tutte le attività svolte dai docenti, sia a livello individuale che collegiale.

⁶³ “CREDITI DIDATTICI - si riferiscono alla qualità dell’insegnamento in classe e alla capacità di migliorare il livello di apprendimento degli studenti. Contribuiranno a far emergere le migliori prassi di insegnamento, assicurando innovazione didattica e, allo stesso tempo, attenzione per le specificità disciplinari.

I CREDITI FORMATIVI - fanno riferimento alla formazione in servizio a cui tutti sono tenuti, alla attività di ricerca e alla produzione scientifica che alcuni intendono promuovere, e si potranno acquisire attraverso percorsi accreditati, documentati, valutati e certificati.

I CREDITI PROFESSIONALI - sono quelli assunti all’interno della scuola per promuovere e sostenerne l’organizzazione e il miglioramento, sia nella sua attività ordinaria (coordinatori di classe) sia nella sua attività progettuale.” (p. 52)

Tutti i crediti didattici, formativi, e professionali faranno parte del portfolio del docente, che sarà in formato elettronico, certificato e pubblico.

Tale sistema di crediti, documentabili, valutabili, certificabili e trasparenti avranno un “peso” diverso, e saranno legati al lavoro che i docenti svolgeranno rispettivamente in termini di (1) miglioramento della didattica, ma anche di (2) propria qualificazione professionale attraverso la formazione, e di (3) partecipazione al progetto di miglioramento della scuola (vedi Capitolo 3).

I crediti riconosciuti durante la carriera e il curriculum personale del docente arricchiscono poi il suo portfolio e sono inseriti in un registro pubblico, consultabile dai dirigenti scolastici (vedi Capitolo 3), che a certe condizioni e nel rispetto della continuità didattica, possono scegliere le migliori professionalità per potenziare la propria scuola. (p. 51)

Il portfolio del docente sarebbe stato preso in esame dal Nucleo di Valutazione interno dell’istituto, al quale avrebbe partecipato anche un membro esterno.

Con questa nuova modalità di progressione di carriera (e anche di retribuzione) dei docenti si intendeva quindi uscire da un sistema basato esclusivamente sull’anzianità, dando invece peso anche all’impegno e al contributo dei docenti al miglioramento della loro scuola (è immediato il collegamento con la previsione del DPR 80/2013 di un Piano di Miglioramento). Lo stipendio base dell’insegnante sarebbe potuto essere integrato, nel corso degli anni, in due modi:

1. il primo modo sarà strutturale e stabile, grazie a scatti di retribuzione periodici (ogni 3 anni) – chiamati “scatti di competenza” – legati all’impegno e alla qualità del proprio lavoro;
2. il secondo modo sarà accessorio e variabile, grazie a una retribuzione (ogni anno) per lo svolgimento di ore e attività aggiuntive ovvero progetti legati alle funzioni obiettivo o per competenze specifiche (BES, Valutazione, POF, Orientamento, Innovazione Tecnologica).

Quindi, i progetti e le attività aggiuntive che i docenti svolgeranno daranno loro la possibilità di ottenere una remunerazione aggiuntiva (a carico del Fondo per il miglioramento dell’offerta formativa – MOF, vedi Capitolo 6), e in più saranno utili, qualora contribuiscano al piano di miglioramento della scuola, per il conseguimento di crediti professionali. (p. 53)

Per quanto riguarda gli “scatti di competenza”, ogni tre anni, due terzi di tutti i docenti di ogni scuola o rete di scuole (quelli con più crediti maturati nel triennio precedente) avrebbero avuto diritto ad uno scatto di retribuzione.

Tra le figure che si vedono attribuire un ruolo particolare in questo nuovo sistema, troviamo anche il “docente mentor” il quale

segue per la scuola la valutazione, coordina le attività di formazione degli altri docenti, compresa la formazione tra pari, sovrintende alla formazione dei colleghi, accompagna

il percorso dei tirocinanti [...] e in generale aiuta il preside e la scuola nei compiti più delicati legati alla valorizzazione delle risorse umane nell'ambito della didattica" (p. 57).

Il docente mentor viene scelto dal Nucleo di Valutazione interno tra i docenti che per tre trienni consecutivi hanno avuto uno scatto di competenza; i mentor possono essere fino ad un massimo del 10% dei docenti, l'incarico dura tre anni ma può essere riconfermato e viene retribuito con un'indennità di posizione.

La prima "traduzione" legislativa del documento "La Buona Scuola" è il d.d.l. 1934. Di tutto l'apparato collegato al merito definito in precedenza rimane molto poco, anche nella prima stesura (marzo 2015):

ARTICOLO 11.

(Valorizzazione del merito del personale docente).

Comma 1

La disposizione mira a valorizzare il merito del personale docente riconoscendo una somma di denaro (bonus) annualmente ai docenti particolarmente meritevoli. A tale fine, a decorrere dall'anno 2016 è istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un apposito fondo, con lo stanziamento di 200 milioni di euro annui a decorrere dal 2016. Tale fondo è ripartito a livello territoriale tra le istituzioni scolastiche in proporzione alla dotazione organica dei docenti con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Comma 2

Il dirigente scolastico, sentito il consiglio d'istituto, assegna annualmente la somma al personale docente che, in base all'attività didattica, ai risultati ottenuti in termini di qualità dell'insegnamento, al rendimento scolastico degli alunni e degli studenti, alla progettualità nella metodologia didattica utilizzata, alla capacità innovativa e al contributo dato al miglioramento complessivo della scuola, è ritenuto meritevole del bonus.

Comma 3

Il bonus ha natura di retribuzione accessoria ed è una somma destinata a valorizzare il merito del personale docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

Il testo della Legge non sarà molto diverso, benché alcuni punti siano esplicitati con maggior precisione e vengano qui presentati degli elementi riferiti alla valutazione per l'immissione in ruolo (contenuti, nel d.d.l., nell'art. 9). Come noto, la L. 107/2015 si compone di un unico articolo con 212 commi; la valorizzazione dei docenti viene introdotta ai commi da 126 a 130:

126. Per la valorizzazione del merito del personale docente è istituito presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca un apposito fondo, con lo stanziamento di euro 200 milioni annui a decorrere dall'anno 2016, ripartito a livello

territoriale e tra le istituzioni scolastiche in proporzione alla dotazione organica dei docenti, considerando altresì i fattori di complessità delle istituzioni scolastiche e delle aree soggette a maggiore rischio educativo, con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

127. Il dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal comitato per la valutazione dei docenti, istituito ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dal comma 129 del presente articolo, assegna annualmente al personale docente una somma del fondo di cui al comma 126 sulla base di motivata valutazione.

128. La somma di cui al comma 127, definita bonus, è destinata a valorizzare il merito del personale docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e ha natura di retribuzione accessoria.

129. Dall'inizio dell'anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge, l'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, è sostituito dal seguente:

«Art. 11 (Comitato per la valutazione dei docenti). - 1. Presso ogni istituzione scolastica ed educativa è istituito, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, il comitato per la valutazione dei docenti.

2. Il comitato ha durata di tre anni scolastici, è presieduto dal dirigente scolastico ed è costituito dai seguenti componenti:

a) tre docenti dell'istituzione scolastica, di cui due scelti dal collegio dei docenti e uno dal consiglio di istituto;

b) due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione; un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori, per il secondo ciclo di istruzione, scelti dal consiglio di istituto;

c) un componente esterno individuato dall'ufficio scolastico regionale tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.

3. Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:

a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;

b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;

c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

4. Il comitato esprime altresì il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova per il personale docente ed educativo. A tal fine il comitato è composto dal dirigente scolastico, che lo presiede, dai docenti di cui al comma 2, lettera a), ed è integrato dal docente a cui sono affidate le funzioni di tutor.

5. Il comitato valuta il servizio di cui all'articolo 448 su richiesta dell'interessato, previa relazione del dirigente scolastico; nel caso di valutazione del servizio di un docente componente del comitato, ai lavori non partecipa l'interessato e il consiglio di istituto provvede all'individuazione di un sostituto. Il comitato esercita altresì le competenze per la riabilitazione del personale docente, di cui all'articolo 501».

130. Al termine del triennio 2016-2018, gli uffici scolastici regionali inviano al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca una relazione sui criteri adottati dalle istituzioni scolastiche per il riconoscimento del merito dei docenti ai sensi dell'articolo 11 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dal comma 129 del presente articolo. Sulla base delle relazioni ricevute, un

apposito Comitato tecnico scientifico nominato dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, previo confronto con le parti sociali e le rappresentanze professionali, predispone le linee guida per la valutazione del merito dei docenti a livello nazionale. Tali linee guida sono riviste periodicamente, su indicazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sulla base delle evidenze che emergono dalle relazioni degli uffici scolastici regionali. Ai componenti del Comitato non spetta alcun compenso, indennità, gettone di presenza, rimborso di spese o emolumento comunque denominato.

Tutto il sistema dei crediti e della corrispondente progressione di carriera è stato definitivamente abbandonato; la valorizzazione del merito si limita invece ad un apprezzamento dell'operato dei docenti sulla base dei criteri definiti dal Comitato di valutazione con la conseguente erogazione di un bonus annuale.

Nonostante non si tratti, con ogni evidenza, di una valutazione – la quale presupporrebbe la possibilità di un esito negativo – il d.d.l prima e la legge poi hanno visto una forte opposizione da parte dei docenti per quanto riguarda questo aspetto, per vari motivi, legati in alcuni casi a supposte motivazioni pedagogiche⁶⁴, alla difesa della non-valutabilità dell'insegnamento, al rifiuto di una diversificazione tra docenti, a prese di posizione di tipo sindacale (in particolare sulla natura della retribuzione accessoria che sarebbe dovuta essere oggetto di contrattazione), al rigetto della legge in toto, alla sovrapposizione della dimensione personale con quella professionale; cfr Castoldi, 2008, 2012; Previtali, 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). L'estratto che proponiamo è tratto da un articolo di "Repubblica" del 29 giugno 2016: alla fine del primo anno scolastico di vigenza della L. 107, al momento di applicare i criteri per l'erogazione del bonus, la protesta è stata molto forte, tanto è vero che se ne è occupato anche un quotidiano non specializzato:

L'iniziativa del premio allontanato, ultimo orgoglio degli insegnanti italiani, è nata a Bologna, città all'avanguardia nella protesta contro la Buona scuola. In maniera spontanea, nell'istituto comprensivo più grande: l'Ic 14 tra Borgo Panigale e Casteldebole, prima periferia. È fatta da cinque scuole elementari e una media, da 1.358 alunni di cui il 28 per cento stranieri. Bene, qui 72 docenti su 177 hanno sottoscritto una "dichiarazione di indisponibilità" al premio sul merito. Poi lo hanno spiegato. "Siamo contrari al sistema di valutazione introdotto dalla legge 107 perché comporta uno sterile aumento della competizione individuale tra gli insegnanti, determina una forte gerarchia e trasforma la scuola pubblica in un'azienda spingendo i docenti a uniformare la didattica". La protesta ha assunto anche modalità nobili: i soldi destinati ai singoli sono stati donati a progetti didattici, spesso per ragazzi con il passo lento. All'Istituto agrario Serpieri, sempre a Bologna, quindici insegnanti hanno fatto appello ai colleghi: "Non

⁶⁴ In uno degli istituti che hanno partecipato alla ricerca, durante un'assemblea sindacale nel corso dell'a.s. 2015/2016 un docente ha dichiarato che far partecipare al Comitato di valutazione anche gli studenti era una "aberrazione pedagogica".

presentate la richiesta per il premio”. Qui hanno spinto i Cobas. Al Liceo scientifico Sabin sono stati raccolti 40 “no”: “A tutti o non lo voglio”. Diversi “rifiuti” sono arrivati alle primarie Romagnoli e Longhena, al Monte San Pietro, all’Istituto Aldrovandi-Rubbiani. Molti insegnanti - una minoranza, una larga minoranza - hanno chiesto di non essere premiati. (“La Repubblica”, 29 giugno 2016⁶⁵)

La misura premiale ha di certo pagato la fretta con cui è stata introdotta, fretta che non ha aiutato a chiarire meglio alcuni aspetti che, dalla lettura di questo articolo come di tanti altri interventi, appaiono subito come largamente fraintesi. Il fatto di accostare il merito ad una competizione negativa è senz’altro frutto dei lunghi anni trascorsi senza che si fosse riusciti a introdurre una qualunque forma di differenziazione all’interno del profilo dei docenti: si tratta di un elemento fortemente collegato ad una scarsa cultura valutativa del nostro Paese, che attraversa in maniera trasversale una pluralità di ambiti. L’accostamento scuola-azienda, in secondo luogo, è in questo caso piuttosto “tirato”, dal momento che i criteri, per quanto vaghi, sono comunque riconducibili ad attività tipiche della professionalità docente, in primis la didattica. Non si comprende poi come quest’ultima dovrebbe essere “uniformata” dall’introduzione del bonus, dal momento che la valorizzazione della prestazione individuale si basa essenzialmente sull’apprezzamento di livelli qualitativi superiori alla media. Anche l’affermazione “a tutti o non lo voglio” è priva di significato, se parliamo di merito, in quanto un merito generalizzato finisce con il diluirsi nell’indifferenziazione; eppure, la richiesta di provvedimenti a pioggia è stata una delle richieste più comunemente avanzate.

In altri casi, come emerge ugualmente dall’articolo, la protesta è stata invece dovuta a ragioni più condivisibili, quali la fretta nell’introduzione del provvedimento che ha condotto ad una elaborazione poco attenta dei criteri per l’assegnazione del bonus:

Il riconoscimento in euro spesso è considerato ingiusto, visto che i criteri sono arrivati nel finale dell’anno. Ci sono 200 milioni di euro in tutta Italia: 23mila euro per istituto, in media. La scorsa primavera si era infiammata la prima battaglia: su quali basi si sceglieranno i migliori? La domanda è stata superata con non poche incongruenze. In alcune scuole si è deciso di dare il denaro a tutti i docenti che avevano presentato un progetto speciale, in altre ci si è affidati ai questionari compilati dagli studenti, alle segnalazioni di colleghi e genitori. Diversi prof sono stati premiati per aver portato i ragazzi a una mostra il sabato, altri perché animatori digitali, altri perché avevano trascritto i verbali dei consigli di classe. (“La Repubblica”, 29 giugno 2016)

⁶⁵ https://www.repubblica.it/scuola/2016/06/29/news/chi_lavora_di_piu_ha_diritto_a_degli_extra_-143032739/

Pur nella semplificazione fatta dal giornalista, emergono qui alcuni dei nodi più caldi non solo dell'estate del 2016, ma anche degli anni successivi, particolarmente importanti in quanto riguardano le procedure messe in atto. È infatti del tutto legittima la protesta di chi rileva che una "valutazione" (intesa come apprezzamento) condotta senza che si conoscessero i criteri non è assolutamente corretta; ecco che i comitati che hanno prodotto i criteri a maggio non hanno dato la possibilità ai docenti di conoscere gli indicatori sulla base dei quali sarebbe stato valutato il loro operato dal settembre precedente. È altrettanto comprensibile che gli istituti non siano riusciti ad organizzarsi velocemente per attuare una misura così nuova, per la quale non c'erano riferimenti precedenti; in molti casi – anche nelle scuole che hanno partecipato alla nostra ricerca – il primo anno i criteri sono stati elaborati a partire dalla tarda primavera del 2016. Va anche ricordato che i Comitati di Valutazione prevedono un membro esterno nominato dagli Uffici Scolastici Regionali e che anche queste nomine non sono state tempestive⁶⁶.

L'altro nodo cruciale riguarda la determinazione dei criteri, che si è rivelata uno dei problemi maggiori. La norma, infatti, è estremamente parca di indicazioni operative, limitandosi ad individuare al comma 129 tre macroaree che il Comitato deve tenere in considerazione ai fini della definizione dei criteri che porteranno all'assegnazione del bonus:

- a) la qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;
- b) i risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- c) le responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

I comitati di valutazione degli istituti hanno pertanto dovuto elaborare i criteri autonomamente a partire da queste poche indicazioni, che sono state interpretate nelle varie scuole in modo molto diverso, dstando perplessità e rimostranze. In realtà, la scelta di offrire solo delle tracce a maglie larghe era intenzionale, dovuta alla volontà di lasciare a ciascun istituto un margine di "personalizzazione" dei criteri a seconda dei contesti socio-territoriali, delle priorità inserite nel Piano di Miglioramento, della tipologia di istituto.

⁶⁶ Anche per i membri esterni, è stato necessario provvedere alla raccolta delle candidature e all'assegnazione agli istituti; in Veneto, la comunicazione alle scuole del nominativo del membro esterno è stata inviata il 29 gennaio 2016. Cfr <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2016/02/ComitatoValutazioneNota-CtVal3.pdf>

Paradossalmente, in una situazione in cui si lamentano spesso i limiti dell'autonomia scolastica, il margine di libertà lasciato dalla legge è stato vissuto come un peso da parte di molti degli istituti scolastici che si sono trovati a darvi attuazione. Come già accennato, lo scarso tempo a disposizione ha giocato un ruolo centrale, ma buona parte delle difficoltà è imputabile senza dubbio anche alla carenza di personale adeguatamente formato⁶⁷. La prima macroarea, in particolare, essendo centrata sulla qualità dell'insegnamento, non si prestava a "misurazioni" ed è stato pertanto necessario un notevole sforzo per isolare delle dimensioni significative, tradurle in indicatori e successivamente in punteggi; alcuni istituti hanno avuto la possibilità di fare affidamento su docenti e dirigenti con competenze valutative, elaborando di conseguenza criteri validi e affidabili, mentre altri hanno selezionato aspetti più discutibili, sui quali non era facile concordare. La composizione dei comitati è stato un altro aspetto che ha contribuito a produrre la varietà dei risultati: se il membro esterno doveva essere, almeno sulla carta, un garante del funzionamento dell'organo, la presenza dei genitori e, nella secondaria di II grado, di uno studente, ha determinato modalità di confronto anche molto diversificate, a seconda della competenza e del reale interesse di queste ultime componenti.

Da ultimo, va rilevato che la valorizzazione del merito era solo una delle molte novità introdotte dalla L. 107, che si sono sommate a quanto da poco introdotto dal DPR 80/2013 sul SNV; l'implementazione rapida di un numero importante di cambiamenti ha lasciato in molti casi sconcertati e confusi docenti e dirigenti e ha fatto sì che alcuni processi non fossero ancora pienamente metabolizzati nel momento in cui arrivava il provvedimento successivo. Ecco che l'affastellarsi di norme, procedure e incombenze ha determinato in molti casi da una parte un certo fastidio per la difficoltà di seguire adeguatamente il tutto, dall'altra il bisogno di un confronto serrato per capire quale direzione intraprendere e come procedere per attuare quanto richiesto destreggiandosi tra disposizioni vaghe, proteste accese e competenze non sempre assicurate.

La nostra ricerca ha inteso accogliere e dare una risposta a questo bisogno di confronto e di costruzione condivisa di competenze.

⁶⁷ Facendo riferimento al Framework OECD (2013a) presentato nel Capitolo 1, il quale colloca le varie dimensioni della valutazione in un sistema organico, le difficoltà manifestate dalle istituzioni scolastiche sono riconducibili quindi alle procedure e alla "capacity" – ossia alle competenze valutative di docenti e dirigenti; la collaborazione con gli istituti, descritta nella presente ricerca, porterà anche a considerare l'"uso dei risultati" (in particolare per quanto riguarda l'ancoraggio della valutazione allo sviluppo professionale) e la costruzione di un sistema completo e coerente.

Capitolo 5. La ricerca

Alla base del progetto di ricerca si pone l'obiettivo di supportare il mondo scolastico nel realizzare un sistema di valutazione dei docenti che possa essere propulsivo rispetto alla qualità professionale dei docenti stessi e allo sviluppo di pratiche didattiche efficaci per l'apprendimento degli allievi e per il servizio scolastico.

La domanda di ricerca da cui si è partiti è “Come far sì che la valorizzazione dei docenti, appena implementata, possa rappresentare un valore aggiunto per la qualità dell'offerta formativa, che non si limiti all'erogazione del bonus, ma entri a far parte del percorso di riflessione e miglioramento previsto dalla L. 107/2015 e dal DPR 80/2013 (muovendoci quindi nel perimetro tracciato dalla normativa), favorendo lo sviluppo professionale del docente, e favorendo una partecipazione ampia della comunità scolastica, attraverso processi di ricerca per giungere a decisioni condivise, garantendo la sua sostenibilità in rapporto alle risorse disponibili negli istituti scolastici coinvolti?”

Tenendo quindi presente il dettato normativo (che prevede una valorizzazione finalizzata al miglioramento delle istituzioni scolastiche realizzata grazie all'assegnazione di un bonus economico), si intendeva giungere ad una valorizzazione volta soprattutto allo sviluppo professionale e al miglioramento continuo.

5.1 Il *framework* teorico della ricerca

L'approccio scelto per l'attività di ricerca è quello della ricerca-azione, riferendoci principalmente alla definizione che ne danno Reason e Bradbury (2001), vale a dire “*a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes [...] [that] seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities*” (p. 1). Si tratta di una definizione che ben si adatta sia alle finalità che alla metodologia della ricerca condotta, la quale si configura senz'altro come una ricerca azione di tipo partecipativo, nella quale risultano rilevanti la varietà dei modi di conoscere (ciascun attore coinvolto apporta una sua visione) e il fatto che lo sviluppo del percorso si individua progressivamente dall'interazione tra le componenti del sistema.

Proprio l'intento “pratico” ha guidato il lavoro, dal momento che la riflessione sulla questione della valorizzazione dei docenti doveva concretizzarsi – e con una certa urgenza – in alcune proposte operative. Come rilevano Piccardo e Benozzo (2010), la ricerca-azione si svolge in contesti naturali,

alla presenza di “vincoli situazionali” da cui non si può prescindere e che devono essere tenuti in considerazione fin dalle prime fasi della ricerca:

Contesti culturali unici, inevitabilmente attraversati da ambiguità e imprevedibilità: le interazioni sono infatti sempre precarie e le convergenze provvisorie, e non sempre esitano in equilibri stabili, attraversate come sono da conflitti e ambivalenze, anche rispetto alla stessa domanda conoscitiva e di sostegno alla ricerca. (Piccardo e Benozzo, 2010, p. 4)

La ricerca azione ben si adatta, quindi, non solo al contesto scolastico in generale (la citazione di Piccardo e Benozzo non può non rinviare alla celebre metafora della partita di calcio, elaborata da Weick per definire la scuola quale organizzazione a legami deboli), ma anche alla complessità e all'unicità dei contesti dei singoli istituti, nonché alla novità del compito a cui, come gruppo di ricerca, ci siamo trovati davanti; si trattava, manifestamente, di una situazione complessa secondo la definizione di Patton, per la quale gli ambienti complessi per le innovazioni sono quelli in cui ciò che si deve fare per risolvere un problema è incerto e gli *stakeholder* sono in disaccordo su come procedere (Patton, 2011). Era pertanto indispensabile una mappatura della questione per focalizzare le questioni chiave, nonché un confronto serrato in tutte le fasi del processo e il progressivo coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti.

Per quanto riguarda il processo attivato, l'articolazione delle fasi ha seguito il modello di Cunningham (1976).



Il modello è stato scelto in quanto, a differenza di altri, prevede anche lo “sviluppo del gruppo”. Nel nostro caso, infatti, la ricerca-azione è stata svolta da un gruppo di persone appartenenti a istituti diversi, che nella maggior parte dei casi si conoscevano, ma che solo in parte avevano già avuto modo di lavorare insieme e, a ogni modo, non in una situazione comparabile. È stata quindi necessaria una fase di conoscenza e di condivisione dei bisogni, ma anche dei timori, delle perplessità, delle aspettative e delle rispettive “letture” del problema (dal momento che la novità e la mancanza di chiarezza delle richieste da parte del MIUR avevano anche consentito interpretazioni differenti). Rispetto alla “percezione del problema” e alla “precisazione delle mete”, è stato inoltre importante fare in modo che il gruppo non si affidasse interamente alla presenza del ricercatore, il quale doveva fungere principalmente da “facilitatore” nella definizione degli obiettivi, aiutando a mettere a fuoco e a dare un ordine a quanto già emerso, evidenziando allo stesso tempo i vincoli e le opportunità (Kaneklin, Galuppo, De Carlo, 2010).

I tre momenti (Sviluppo del gruppo, Ricerca e Azione) e le relative sottofasi del modello di Cunningham non possono tuttavia essere considerati come separati e indipendenti in quanto la riflessività insita nella ricerca azione implica un sistematico ritorno sull’azione svolta, con interventi correttivi e variazioni continui; si tratta di una riflessività rivolta sia ai soggetti in ricerca, sia all’oggetto indagato (Cohen, Manion & Morrison, 2011):

L’immagine che illustra il processo è quella della spirale ciclica di riflessione critica sull’azione. L’azione/cambiamento può coincidere anche con la ristrutturazione di pensieri e rappresentazioni degli attori, il riposizionamento rispetto a problemi, lo sviluppo di nuove possibilità di azione, l’assunzione di nuove responsabilità. (Piccardo, Benozzo, 2010, p. 13).

All’interno di ciascun istituto, la condivisione dell’importanza della questione si è accompagnata poi a una riflessione interna sulle scelte concrete da operare, in base ai contesti specifici. In questo senso, appare cruciale ciò che emerge in ciascun contesto grazie all’intersoggettività e che diviene a sua volta elemento di riflessione da riportare nel gruppo di ricerca.

Il progressivo coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti (“interlocutori plurimi e diversi”, secondo Scaratti e Zuffo, 2010, p. 203), attraverso la comprensione, l’accoglimento e l’elaborazione consapevole della necessità del cambiamento, è una condizione necessaria affinché quanto definito dal gruppo di ricerca riesca a trovare implementazione nel contesto reale (Bruno, Gilardi, Metitieri, 2010). Ciò non significa che occorra un’adesione massiccia e convinta per avviare il cambiamento: ogni variazione significativa a ciò che era prassi consolidata determina sempre delle resistenze, per cui è irrealistico aspettarsi un’adesione totale al processo in atto; è tuttavia necessario che, in

maniera progressiva, si allarghi il cerchio di coloro che decidono consapevolmente di partecipare al processo e diventano a loro volta ricercatori: “La produzione di conoscenza dunque non solo sulle persone e sulle situazioni che esse vivono, ma anche per e con le persone medesime entro il loro specifico contesto affettivo, relazionale, culturale, sociale, politico-progettuale” (Gozzoli, Kaneklin, De Carlo, 2010, p. 91).

La conoscenza del contesto è decisiva per l’implementazione efficace del cambiamento: la fase della formulazione delle ipotesi non può infatti prescindere dall’analisi e dalla considerazione di alcuni elementi che definiscono il contesto. Scaratti, D’Angelo e Frascaroli (2010), ripercorrendo alcuni importanti contributi relativi al costrutto di “contesto” nella ricerca-azione, ne sottolineano la complessità e identificano quattro *cluster* di dimensioni:

- dimensioni strutturali, in riferimento a configurazioni locali, socio-istituzionali, politiche ed economiche;
- dimensioni relazionali, che coinvolgono tutti gli attori coinvolti, “che vanno dalla costruzione di un rapporto di fiducia all’interno del percorso, alla negoziazione dei livelli e modalità di partecipazione al processo, fino alla gestione di dinamiche collaborative/confittuali legate a particolari situazioni e storie [...]” (p. 119);
- dimensioni pragmatico-operative, “con riferimento al campo di pratiche al cui interno si generano i processi di R-A [...]” (*ibid.*);
- dimensioni simbolico-culturali, che implicano l’attribuzione di senso rispetto alle situazioni e agli eventi.

L’analisi del contesto deve anche essere volta a cercare di far emergere quanto più possibile la dimensione implicita delle questioni affrontate:

Il contesto assume la sua rilevanza di spazio sociale, in cui aspetti taciti, non detti e informali (percezioni, criteri etici ed estetici, significati, regole, repertori di azione distribuiti e più o meno condivisi) sono radicati (*embedded*) in oggetti e artefatti e prendono forma attraverso interazioni sociali, interpretazione di ruoli e regole, discussioni inerenti l’adeguatezza di abitudini situate e locali. (Scaratti, D’Angelo, Frascaroli, 2010, p. 98)

Il dialogo serrato e ricorsivo tra le varie fasi e i diversi attori della ricerca-azione consentono anche di monitorare e, al bisogno, ridefinire con prontezza il percorso intrapreso. Dato che lo scopo della ricerca-azione è produrre un cambiamento, è necessario accertarsi che gli effetti di quanto intrapreso non siano eccessivamente dirompenti, tali da impedire non solo l’implementazione del cambiamento, ma anche l’ordinaria prosecuzione delle attività dell’organizzazione. Il confronto

all'interno dei vari contesti specifici (nel nostro caso, dei vari istituti) e del gruppo di ricerca, consente un monitoraggio sistematico, l'eventuale ridefinizione dei processi avviati, lo scambio di esperienze e "buone pratiche" che possono soccorrere di volta in volta i partecipanti che si trovano di fronte a criticità talvolta già sperimentate – e magari superate – dagli altri membri del gruppo. Inoltre, l'implementazione "accettata" dagli attori coinvolti, grazie alla negoziazione e alle modifiche in fieri, permette, una volta terminata la ricerca-azione, di rendere duraturo e sostenibile il cambiamento, affinché il percorso intrapreso non venga abbandonato con la partenza del ricercatore (Ripamonti, Gorli, Scatolini, 2010).

Per quanto riguarda la valutazione nella ricerca-azione, questa si colloca tra esigenze di rigore e ricerca di valore:

Ci sembra che valore e rigore abbiano due centrature differenti, pur se strettamente connesse, derivate dal fatto di avere committenze diverse: "valore" rimanda a qualcosa di significativo e di adeguato per qualcuno che ha investito, che ha coinvolto, che ha creduto in un'attivazione di processo e in un intervento. "Rigore" rimanda invece a un tipo di committenza più ampia (pur se comprendendo la prima), che nel caso della R-A fa anche riferimento alla comunità scientifica e a come questa attesti la credibilità, solidità e generalizzabilità di un procedimento. (Gorli, Galuppo, Frascaroli, Crescentini, 2010, p. 308).

Per quanto riguarda il rigore, abbiamo accennato in apertura di paragrafo di aver assunto, come definizione-guida per la nostra ricerca-azione, quella di Reason e Bradbury (2006); gli stessi autori parlano di *qualità* piuttosto che di "rigore" e indicano, per la valutazione, i quattro criteri già citati: 1) la possibilità che la ricerca-azione favorisca la massima partecipazione possibile di tutti gli attori coinvolti nella questione presa in carico; 2) il grado con cui la ricerca raggiunge risultati pragmatici; 3) la capacità di prendere in considerazione una pluralità di forme di "sapere"; 4) la possibilità che la ricerca tratti problemi significativi per i soggetti coinvolti e che produca cambiamenti sostenibili e duraturi. Nel prosieguo della presentazione della ricerca, verranno ripresi più volte, in quanto i vari step hanno sempre preso questi criteri come guida.

Tuttavia, al di là della specificità della ricerca-azione, ci siamo riferiti sempre anche alla proposta di Whittemore, Chase e Mandle (2001), i quali, in esito ad un'accurata *review* sulla validità nella ricerca qualitativa⁶⁸, hanno circoscritto alcuni criteri "primari" e altri "secondari", oltre ad un'ampia gamma di tecniche per accertarli.

⁶⁸ La tabella di sintesi sui criteri di validità elaborata dagli autori a partire dai contributi di vari studiosi è di grande interesse (Whittemore, Chase, Mandle, 2001, p. 529).

“Primary criteria are necessary to all qualitative inquiry; however, they are insufficient in and of themselves. Secondary criteria provide further benchmarks of quality and are considered to be more flexible as applied to particular investigations. For example, Glaser and Strauss (1967) distinguished between substantive theory or localized knowledge and formal theory or abstract knowledge produced through qualitative inquiry. Validity in both types of inquiry would require demonstration of integrity, authenticity, credibility, and criticality (primary criteria) in the research process; however, substantive theory would require more evidence of vividness and thoroughness in contrast to formal theory, which would require more evidence of creativity and congruence. Very contextual investigations have a different focus and therefore different secondary criteria of quality than more abstract investigations”.
(p. 529)

I criteri primari sono quindi *integrity* (integrità), *criticality* (criticità), *authenticity* (autenticità), *credibility* (credibilità), mentre quelli secondari sono *explicitness* (chiarezza), *vividness* (vivacità), *creativity* (creatività), *thoroughness* (completezza, ma anche accuratezza), *congruence* (congruenza) e *sensitivity* (sensibilità).

L'integrità corrisponde, per gli autori, alla presenza di un'interpretazione valida e radicata (*grounded*) nei dati e nelle evidenze raccolti, in modo da evitare che essa sia viziata da distorsioni o congetture. Per quanto riguarda la criticità, questa corrisponde alla necessità di ricercare ipotesi alternative, esplorare istanze negative ed esaminare possibili *bias*; a questo scopo, è bene che le ambiguità presenti siano riconosciute e analizzate, utilizzando una pluralità di metodi per verificare gli esiti. La credibilità è riferita allo sforzo consapevole di stabilire la fiducia per quanto riguarda l'interpretazione del significato dei dati, facendo sì che i risultati della ricerca riflettano l'esperienza dei partecipanti o del contesto in modo credibile. Strettamente connessa è l'autenticità, la quale implica che si presti attenzione anche alle piccole differenze tra le voci raccolte: *“Multiple, socially constructed, and sometimes conflicting realities may ultimately be exposed through attention to authenticity (Bailey, 1996)”* (Whittemore, Chase, Mandle, 2001, p. 530). La chiarezza, invece, richiede che sia possibile seguire lo sforzo interpretativo del ricercatore: occorre pertanto rendere conto delle scelte metodologiche e di ogni interpretazione avanzata, fornendo evidenze per ogni inferenza e conclusione tratta. Quanto alla vivacità, essa comporta la presentazione di descrizioni dense e fedeli, con *“artfulness, imagination, and clarity”* (Ivi, p. 531); non si tratta di eccedere con i dettagli, ma di rendere possibile cogliere le caratteristiche salienti del fenomeno: *“Ideally, consumers of research are able to personally experience and understand the phenomenon or context described”* (ibid.). La creatività emerge nelle modalità innovative di rispondere a specifiche domande di ricerca, nonché nei modi di organizzare, presentare e analizzare i dati, senza tuttavia

allontanarsi dalla *groundness* dell'intero processo. La completezza e l'accuratezza si riferiscono all'adeguatezza del campionamento e dei dati, così come alla completezza (*comprehensiveness*) dell'approccio e dell'analisi; ciò non si traduce in una lista di argomenti, in quanto questo criterio richiede anche attenzione alle connessioni tra i temi, oltre al pieno sviluppo delle idee, al fine di rispondere in modo convincente alle domande di ricerca. Rispetto alla congruenza, questa deve apparire in modo inequivocabile tra la domanda di ricerca, il metodo e i risultati, tra la raccolta dei dati e l'analisi, tra lo studio in corso e quelli precedenti, così come tra i risultati e la pratica; inoltre, nonostante il fatto che la ricerca qualitativa non sia generalizzabile, i risultati dovrebbero poter essere utilizzabili in altri contesti. Da ultimo, la sensibilità è riferita al fatto che la ricerca si svolge con modalità sensibili alla natura dei contesti umani, culturali e sociali, che riportano la molteplicità delle voci e delle prospettive e che tengono in considerazione gli aspetti etici nella progettazione e nello svolgimento; i partecipanti della ricerca dovrebbero inoltre beneficiare degli esiti della ricerca stessa.

Gli autori forniscono anche un'utile e chiara tabella che pone in corrispondenza i criteri con le domande-chiave che il ricercatore deve porsi al fine di accertarne la presenza (fig. 1), nonché un'ulteriore tabella con le tecniche che possono essere utilizzate (fig. 2).

TABLE 3: Assessment of Primary and Secondary Criteria of Validity

<i>Criteria</i>	<i>Assessment</i>
Primary criteria	
Credibility	Do the results of the research reflect the experience of participants or the context in a believable way?
Authenticity	Does a representation of the emic perspective exhibit awareness to the subtle differences in the voices of all participants?
Criticality	Does the research process demonstrate evidence of critical appraisal?
Integrity	Does the research reflect recursive and repetitive checks of validity as well as a humble presentation of findings?
Secondary criteria	
Explicitness	Have methodological decisions, interpretations, and investigator biases been addressed?
Vividness	Have thick and faithful descriptions been portrayed with artfulness and clarity?
Creativity	Have imaginative ways of organizing, presenting, and analyzing data been incorporated?
Thoroughness	Do the findings convincingly address the questions posed through completeness and saturation?
Congruence	Are the process and the findings congruent? Do all the themes fit together? Do findings fit into a context outside the study situation?
Sensitivity	Has the investigation been implemented in ways that are sensitive to the nature of human, cultural, and social contexts?

Fig. 1

<i>Type of Technique</i>	<i>Technique</i>
Design consideration	Developing a self-conscious research design Sampling decisions (i.e., sampling adequacy) Employing triangulation Giving voice Sharing perquisites of privilege
Data generating	Expressing issues of oppressed group Articulating data collection decisions Demonstrating prolonged engagement Demonstrating persistent observation Providing verbatim transcription Demonstrating saturation
Analytic	Articulating data analysis decisions Member checking Expert checking Performing quasistatistics Testing hypotheses in data analysis Using computer programs Drawing data reduction tables Exploring rival explanations Performing a literature review Analyzing negative case analysis Memoing Reflexive journaling Writing an interim report Bracketing
Presentation	Providing an audit trail Providing evidence that support interpretations Acknowledging the researcher perspective Providing thick descriptions

Fig. 2

Domande e tecniche hanno rappresentato dei preziosi punti di riferimento nella progettazione della ricerca, nella sua gestione, così come nella riflessione finale sul percorso svolto.

Per quanto riguarda il valore, esso nasce all'interno della comunità o dell'organizzazione che ha condotto la ricerca-azione, e può considerare aspetti anche molto diversi; il valore del processo di ricerca, e di ciò che emerge nel suo corso, non può che avere un significato contestuale (fortemente collegato ai bisogni così come ai valori e alle pratiche condivisi) e pragmatico (in quanto la ricerca-azione si propone di avviare un cambiamento), definito dalle scelte che di volta in volta definiscono il percorso e da una tensione continua – ma mai risolta – verso il risultato ideale.

“My purpose [...] is to demonstrate the very broad range of considerations that go into an action research project. I want to show above all that action research is full of choices: It is not possible, either theoretically or practically, to engage in an inquiry

that addresses all dimensions fully and completely; rather, there will always be choices about what is important to attend to at any particular moment. My argument then is that quality in inquiry comes from awareness of and transparency about the choices open to you and that you make at each stage of the inquiry; and as Lyotard might suggest, creatively making and articulating quality rules as you go along. Quality comes from asking, with others, what is important in this situation? How well are we doing? How can we show others how well we have done? I would also suggest that it is not necessarily a question of whether you have done well but of how well you have done and whether you have done well enough for the claims you may wish to make. It is through understanding the choices that have been made that judgements can be made about the nature of the knowledge and practice that has been generated". (Reason, 2006, p. 198)

Infine, riprendiamo un altro elemento presente nella citazione tratta da Reason e Bradbury posta all'inizio del paragrafo, ovvero la ricerca di "practical solutions": la ricerca azione non ha finalità speculative, ma pratiche, e i suoi esiti devono configurarsi come azioni, comportamenti, e così via *diversi* rispetto a quelli iniziali. Comparando la ricerca azione e la ricerca accademica, Losito e Pozzo (2005) notano che:

Dunque è diverso lo scopo, che nella ricerca azione è non solo teorico ma, in primo luogo, pratico. Sono diverse le priorità, mirate ai risultati e allo scambio con altri ricercatori, nella ricerca accademica, al cambiamento e al miglioramento del contesto in cui si opera, nella ricerca azione. (p. 35)

Nel caso della presente ricerca, siamo riusciti ad implementare delle pratiche che, in effetti, hanno modificato la prassi esistente e, soprattutto, siamo riusciti anche a renderle indipendenti dalla ricerca, assicurandone la sostenibilità sul medio termine, come vedremo alla fine del capitolo.

Abbiamo visto che la ricerca della partecipazione di tutti i soggetti coinvolti è centrale all'interno della ricerca-azione. Per quanto riguarda la presente ricerca, è emerso ad un certo punto il bisogno di integrare l'approccio *Student Voice* – limitatamente all'ambito indagato, naturalmente – in quanto il punto di vista degli studenti è stato individuato quale strada da intraprendere in via prioritaria per avviare un cambiamento reale. Non solo: come si vedrà nel corso del capitolo, uno dei punti di forza del percorso svolto è stata la progressiva assegnazione di un ruolo sempre più centrale per gli alunni e gli studenti, che si sono "guadagnati" fiducia dando prova di attenzione, misura e affidabilità; la loro partecipazione è stata pertanto anche un segno di stima nei loro confronti, che si è trasformata in una possibilità di crescita sotto la guida degli esperti e dei docenti – a loro volta sollecitati:

Quando gli studenti hanno l'opportunità di articolare le loro prospettive sulla scuola, non solo offrono considerazioni utili, che sono di estremo valore per gli educatori. Hanno anche l'opportunità di perfezionare il loro pensiero – di riflettere a livello meta cognitivo e critico sulle loro esperienze educative. E come risultato di tali nuove conquiste di ruolo e coinvolgimento, gli studenti non solo si percepiscono più impegnati, ma sono anche inclini ad assumersi maggiore responsabilità per la loro formazione, che riconoscono come qualcosa da costruire, piuttosto che da ricevere. Naturalmente, gli studenti non sempre hanno cose utili da dire. Alle volte non hanno nulla da affermare, alle volte esprimono idee su cui non hanno riflettuto e comunque articolano sempre i pensieri a partire da posizioni complesse – “non singole, ma multiple... sempre situate” (Kamler, 2001, p. 36). È necessario perciò, uno sforzo per apprendere a dialogare, sia da parte degli studenti, che di coloro che s'impegnano nell'ascoltarli. (Cook-Sather, 2013, p. 47)

Le caratteristiche dell'approccio *Student Voice* (o comunque del coinvolgimento intenzionale degli studenti), già viste all'interno del capitolo 2, verranno di volta in volta esplicitate nel corso della descrizione delle fasi della ricerca.

5.2 La metodologia di indagine

La ricerca è stata condotta con una metodologia mista (*mixed-methods*). Secondo Cohen, Manion & Morrison (2011),

“Mixed methods research recognizes, and works with, the fact that the world is not exclusively quantitative or qualitative; it is not an either/or world, but a mixed world, event though the researcher may find the research has a predominant disposition to, or requirement for, numbers or qualitative data”. (p. 22)

Si tratta di un approccio pragmatico, all'interno del quale la pratica gioca un ruolo centrale; una delle conseguenze più significative è che la ricerca è guidata dalla domanda di ricerca piuttosto che da preferenze di tipo metodologico. La ricerca *mixed-methods* è distinta dall'uso separato di ricerca quantitativa e qualitativa all'interno dello stesso progetto: le componenti qualitative e quantitative, invece, devono “illuminarsi reciprocamente”:

“This criterion of “mutually illuminating” not only argues for the fully integrated mixed designs but it also argues for research purposes and questions to require such integration is being addressed, i.e. that the research question cannot be answered sufficiently by drawing only on one or the other of quantitative or qualitative methods, but that it requires both types of data”. (p. 24)

Mutuiamo da Greene, Caracelli e Graham (1989) le cinque finalità per un “mixed-method evaluation design” (che gli autori desumono da un’ampia *review*), in quanto in esse – in particolare in alcune, come sarà esplicitato – ritroviamo le motivazioni che hanno determinato questa scelta per la ricerca. La prima finalità, la triangolazione (*triangulation*), “seeks convergence, corroboration, correspondence of results from the different methods” (p. 259): la triangolazione serve per aumentare la validità dei risultati, controbilanciando i possibili *bias* del metodo, del ricercatore, e così via; si utilizzano, ad esempio, sia metodi quantitativi che qualitativi per indagare alcuni aspetti del medesimo fenomeno – e, in questo caso, occorre porre attenzione alla possibilità che il *bias* sia lo stesso o che i metodi diversi pongano in realtà anche domande diverse. La complementarità (*complementarity*) “seeks elaboration, enhancement, illustration, clarification of the results from one method with the results from the other method” (*ibid.*): consente di migliorare l’interpretabilità e il senso dei risultati, andando a considerare o a mettere in luce aspetti che resterebbero altrimenti ambigui o nascosti; la complementarità differisce dalla triangolazione in quanto essa considera “overlapping but also different facets of a phenomenon, yielding an enriched, elaborated understanding of that phenomenon” (p. 258). Lo sviluppo (*development*) “seeks to use the results from one method to help develop or inform the other method, where development is broadly construed to include sampling and implementation, as well as measurement decisions” (p. 259): l’uso di metodi qualitativi e quantitativi è in questo caso sequenziale, con il primo metodo che viene utilizzato per aiutare ad informare lo sviluppo del secondo; ad esempio, un’indagine quantitativa sulle aspirazioni dei partecipanti ad un progetto può essere utilizzata per identificare un campione per delle interviste in profondità sulle stesse aspirazioni. Quanto all’iniziazione (*initiation*), “[it] seeks the discovery of paradox and contradiction, new perspectives of frameworks, the recasting of questions or results from one method with questions or results from the other method” (*ibid.*): l’iniziazione aumenta sia l’ampiezza che la profondità dei risultati e delle interpretazioni, analizzandole a partire dalle diverse prospettive dei diversi metodi, così come da elementi – quali i paradossi – che spesso emergono spontaneamente più che essere un esito programmato. Da ultimo, l’espansione (*expansion*) “seeks to extend the breadth and range of inquiry by using different methods for different inquiry components” (*ibid.*); in questo caso, è l’ambito, il “raggio” della ricerca che viene ampliato, selezionando i metodi più appropriati per le varie componenti e arrivando a condurre studi che possono essere definiti “multi task”, focalizzando ad esempio l’attenzione sui processi attivati all’interno di un progetto o un programma con metodi qualitativi e gli esiti con metodi quantitativi.

Nel corso della nostra ricerca, è accaduto che le finalità dei metodi preventivamente fissate variassero nel corso della ricerca (la ricerca-azione ha condotto spesso ad una ridefinizione di obiettivi e attività), in base alla partecipazione dei vari attori coinvolti, ai cambiamenti all'interno del gruppo di ricerca, ai tempi delle scuole (ai quali è stato spesso necessario adeguarsi); di queste variazioni verrà data puntuale indicazione all'interno del report di ricerca.

Gli strumenti utilizzati sono prevalentemente qualitativi (focus group, analisi delle trascrizioni), con la somministrazione di questionari iniziali per far emergere le rappresentazioni iniziali dei soggetti coinvolti per quanto riguarda alcuni aspetti fondamentali della valutazione dei docenti. Ogni strumento verrà illustrato a mano a mano che apparirà nella descrizione del percorso di ricerca.

5.3 I partecipanti

Il percorso ha coinvolto 6 istituzioni scolastiche della provincia di Padova, 3 istituti comprensivi (Tribano, Solesino-Stanghella, Este – quest'ultimo con scuola dell'infanzia) e tre istituti di istruzione superiore (IIS “Cattaneo-Mattei” di Monselice e Conselve, con liceo, tecnico e professionale; IIS “Kennedy” di Monselice, istituto tecnico con corso serale; IIS “Euganeo” di Este, con tecnico e professionale, e corso serale professionale). I docenti a tempo indeterminato dei tre istituti erano, nell'a.s. 2015/16, 596: sono stati coinvolti anche i docenti in anno di prova e formazione, in quanto particolarmente interessati alla valutazione.

Istituto	Grado o Ordine	Docenti T.I.
IC Este	Infanzia - Primaria – Secondaria I grado	145
IC Tribano	Primaria – Secondaria I grado	84
IC Solesino	Primaria – Secondaria I grado	93
IIS “Cattaneo- Mattei” (Monselice)	Liceo – Tecnico – Professionale	83
IIS “Kennedy” (Monselice)	Tecnico (diurno e serale)	104
IIS “Euganeo” (Este)	Tecnico e professionale (diurno e serale)	87

I dirigenti sono stati contattati in quanto a capo di istituzioni scolastiche prossime all'Università di Padova e già segnalatesi in passato come particolarmente attente a proposte di innovazione didattica e sviluppo della professionalità docente. Inoltre, dal momento che le istituzioni scolastiche coinvolte appartengono allo stesso territorio, alcuni dirigenti facevano capo ad altre reti locali preesistenti e avevano quindi già avuto modo di tessere relazioni e condividere modalità di lavoro.

Da ultimo – ma non certo meno importante – insistere, come servizio, sul medesimo territorio, significa anche conoscere la stessa utenza e avere riferimenti istituzionali in comune: dal momento che emergerà che il contesto è una variabile molto importante per poter definire anche gli indicatori di valutazione, poter avere una visione comune di questi aspetti è stato di certo utile.

Il gruppo di ricerca è composto dai dirigenti dei sei istituti coinvolti (in alcuni casi supportati dai collaboratori) e da un gruppo di ricercatori universitari. All'interno dei singoli istituti, ciascun dirigente ha poi coinvolto altre persone, prioritariamente i membri del comitato di valutazione ma anche altre figure esperte presenti tra gli insegnanti.

5.4 Il modello di riferimento

Consapevoli che il primo passo per la valutazione di un docente è comprendere cosa ci si aspetta da lui, abbiamo individuato un possibile modello di partenza, ossia quello che Perrenoud presenta in *Dieci nuove competenze per insegnare* (2002 [1999]). Come abbiamo visto nel Capitolo 3, il modello prevede un'articolazione delle aree che compongono la professionalità docente che appare piuttosto completa, andando a descrivere sia aspetti connessi alla conoscenza della disciplina e alle competenze didattiche, sia tratti riferiti alla partecipazione alla vita dell'istituto, alla formazione continua e alla deontologia. In secondo luogo, il modello considerato è stato individuato come base dall'INDIRE per la costruzione del bilancio di competenze utilizzato dal 2015 per i docenti in anno di prova e formazione (Mangione, Pettenati, Rosa, Magnoler, Rossi, 2016; Mangione, Pettenati, Rosa, 2016): è quindi già noto a molti dirigenti e docenti e, inoltre, le modifiche apportate hanno saputo adattare il modello alla realtà scolastica italiana attuale. In più, questo modello – sia nella versione originale, sia così come rivisto – è stato pensato in una logica che non è quella della “valutazione-giudizio”, quanto piuttosto quella della “valutazione-bilancio”, per cui ben si inserisce sia nel contesto normativo vigente, sia nell'idea di fondo della ricerca di creare un sistema che punti allo sviluppo professionale.

Ad un certo punto della ricerca, questo modello è stato confrontato con gli altri che abbiamo descritto in precedenza, in modo da integrare le dimensioni mancanti. Il tipo di aggiunte e la motivazione verranno descritte in dettaglio. Lo scopo era avere una base di partenza il più possibile completa su cui lavorare nel gruppo di ricerca, con l'obiettivo ideale (proiettato ben oltre il tempo disponibile per questa ricerca) di costruire un modello completo in cui alle aree si accompagnino indicatori, evidenze, strumenti, attori coinvolti e procedure; ogni istituto potrebbe poi individuare le aree ritenute prioritarie (in base al RAV e al Piano di Miglioramento), potendo anche variare nel tempo i pesi assegnati a seconda dei bisogni, che possono mutare considerevolmente nel giro di

qualche anno (normativa, numero di iscrizioni, caratteristiche dell'utenza, priorità individuate dal MIUR, ecc.).

5.5 Il percorso di ricerca e l'analisi degli esiti conseguiti

Il progetto, dalla sua predisposizione iniziale, si è sviluppato attraverso alcune fasi fondamentali supportate da un lavoro preliminare di ricerca bibliografica (cfr Capitolo 2). Presentiamo qui di seguito i vari step che hanno connotato il percorso, evidenziando i processi che hanno caratterizzato ogni fase nonché gli esiti che gradualmente sono stati acquisiti sul campo e che sono stati costantemente rafforzati da una riflessione allargata.

Nello specifico, le attività si sono snodate nel modo seguente:

1. somministrazione del questionario di indagine preliminare;
2. rilevazione delle opinioni dei membri dei comitati di valutazione;
3. messa a punto e realizzazione di focus group di approfondimento con alunni, genitori e docenti;
4. ridefinizione del percorso di ricerca;
5. integrazione del modello;
6. predisposizione del questionario per gli alunni;
7. implementazione degli strumenti nei singoli istituti
8. rafforzamento della rete e formazione di personale esperto.

Ogni step si sviluppa in forma coerente con l'azione che lo anticipa e prepara l'attività successiva. Nell'insieme, ogni momento si interconnette nella logica di un sistema in costante relazione con ogni sua parte. Ciò che va posto maggiormente in evidenza è l'evoluzione delle azioni sulla base di dati reperiti sul campo e di un confronto continuo fra i vari soggetti implicati direttamente o indirettamente nell'attività di ricerca. Quest'ultima si alimenta di un rapporto costante con le dimensioni di realtà presenti nei contesti scolastici.

5.5.1 Costituzione del gruppo di ricerca

Dopo aver individuato i dirigenti che, a nostro avviso, avevano il profilo adeguato per partecipare alla ricerca (collaborazioni precedenti con l'università, presenza nell'istituto di sperimentazioni, comprovata disponibilità a lavorare in gruppo), è stata inviata loro una mail per chiedere un primo incontro al fine di presentare il progetto. Tre dirigenti sono stati incontrati personalmente, altri due hanno aderito in via preventiva sulla base della mail, riservandosi di prendere una decisione definitiva dopo la prima riunione in plenaria.

Durante questa riunione, è stato esposto il progetto di ricerca, sono stati condivisi le finalità e gli obiettivi della ricerca azione, la sua durata (per lo meno quella collegata alla durata del dottorato), una prima idea di calendarizzazione degli incontri per la condivisione degli esiti intermedi (cfr fase di sviluppo del gruppo, Cunningham 1976). Come accennato, è stato il gruppo di ricerca a proporre lo sviluppo professionale come fulcro dell'intero percorso, così come è stata avanzata da subito la proposta di costruire insieme un sistema di valutazione completo e coerente all'interno dell'istituto. Data la novità del compito, era fondamentale per i dirigenti e i comitati di valutazione non improvvisarsi valutatori per non togliere credibilità all'intero processo; la collaborazione tra i ricercatori e gli istituti è stata pertanto essenziale al fine di portare avanti processi fondati su esperienze collaudate e sulla letteratura scientifica senza tuttavia mai perdere di vista che l'obiettivo era l'implementazione di un modello in contesti concreti, comprensivi di vincoli e resistenze insieme alla ricchezza di opportunità.

5.5.2 Somministrazione del questionario di indagine preliminare

Come avvio del percorso di ricerca, è stato somministrato ai docenti un questionario relativo a idee e rappresentazioni sulla valutazione in generale e, nello specifico, sulla valutazione che era stata avviata nei loro confronti. Il questionario utilizzato era stato predisposto per una ricerca precedente che aveva coinvolto dei docenti in formazione (Felisatti, Grion, Restiglian, Da Re, 2017); sono state quindi apportate alcune modifiche al fine di adattarlo ai nuovi destinatari. L'obiettivo non era ottenere dati generalizzabili, quanto piuttosto avviare la riflessione e stimolare i docenti a pensare a come si ponevano rispetto a vari aspetti (strumenti, valutatori, tempi, criteri, ambiti, ecc.) inediti per la scuola italiana (Ripamonti, Gorli, Scatolini, 2010); un secondo obiettivo era quello di individuare le questioni su cui c'era maggior accordo tra i docenti e quelle sulle quali invece le opinioni erano più diversificate. L'emergere di aspetti ritenuti molto critici avrebbe inoltre permesso di avvicinare gli aspetti stessi con maggior cautela nel caso si fosse presentata la necessità o l'occasione di andare a toccarli con la ricerca.

Il questionario era anonimo e su base volontaria; una cifra caratteristica della ricerca è stata infatti quella di coinvolgere inizialmente, in ogni fase, solo chi spontaneamente si metteva in gioco: l'introduzione della valutazione, soprattutto nel primo periodo, è stata un passaggio molto delicato e accelerare i tempi o confermare l'idea di un'operazione calata dall'alto avrebbe irrigidito ulteriormente le posizioni dei docenti. Occorreva pertanto garantirsi, anche accettando tempi lunghi e partecipazione inizialmente limitata, l'"adesione convinta al processo di valutazione" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 109).

Il questionario era preceduto da un paragrafo introduttivo che riportava le sue finalità, nonché l’assicurazione sul trattamento riservato dei dati raccolti, i quali sarebbero stati utilizzati unicamente per la presente ricerca; la funzione era quindi quella del consenso informato, in quanto a seguito della lettura il docente poteva scegliere se continuare con la compilazione o evitare di rispondere (Cohen, Manon & Morrison, 2011). Successivamente, venivano richiesti alcuni dati sociografici e informativi: anno di nascita, istituto di servizio, anni di insegnamento, titolo di studio posseduto.

La seconda parte del questionario presentava le domande a cui i docenti erano chiamati a rispondere: si trattava di item a risposta chiusa, per i quali il docente poteva comunicare il suo grado di accordo posizionandosi su una scala da 1 a 5, in cui 1 corrispondeva a “per niente d’accordo” e 5 a “completamente d’accordo”. La scala da 1 a 5 è stata scelta per non risultare troppo vincolante per i partecipanti alla ricerca: una scala da 1 a 4 obbliga a polarizzare la risposta, e non era questa l’intenzione del gruppo di ricerca, data la natura volontaria della partecipazione e la necessità di non mettere in eccessiva difficoltà i docenti. Le domande del questionario sono riportate nella tabella seguente:

A. Quali dovrebbero essere gli scopi della valutazione in servizio degli insegnanti?	
A.1	Garantire lo sviluppo della carriera professionale dell’insegnante (status di “docente esperto”, altri incarichi,...)
A.2	Consentire un aumento della retribuzione
A.3	Evidenziare punti di forza professionali dell’insegnante
A.4	Individuare linee di intervento per lo sviluppo e/o il miglioramento professionale dell’insegnante
A.5	Sostenere l’assunzione di responsabilità dell’insegnante
A.6	Stimolare il confronto professionale con i colleghi
A.7	Promuovere il prestigio personale e sociale degli insegnanti
A.8	Favorire lo sviluppo della qualità del sistema scolastico
A.9	Individuare i colleghi che non si impegnano in modo adeguato
A.10	Altro
B. Quando dovrebbe essere svolta la valutazione in servizio degli insegnanti?	
B.1	All’immissione in ruolo
B.2	Con cadenza annuale
B.3	Con cadenza biennale
B.4	Con cadenza triennale (come il PTOF)
B.5	Solo su richiesta dell’insegnante
B.6	Su richiesta dell’Amministrazione scolastica
B.7	Altro
C. Su quali aspetti si dovrebbe focalizzare la valutazione in servizio degli insegnanti?	

C.1	Competenze didattiche (es. progettazione, abilità comunicative, didattica, metodologie, TIC,...)
C.2	Conoscenze teorico-disciplinari
C.3	Competenze relazionali (es. alunni, genitori, colleghi, personale non docente, dirigente, territorio...)
C.4	Competenze nell'organizzazione scolastica (es. predisposizione orario, rapporti con l'esterno, coordinamento di progetto, coordinamento di gruppi di lavoro,...)
C.5	Responsabilità, impegno, affidabilità e deontologia professionale
C.6	Capacità progettuale e impegno nell'innovazione
C.7	Formazione in servizio e sviluppo professionale
C.8	Altro
D. Di quali ulteriori aspetti si dovrebbe tenere conto per una valutazione completa degli insegnanti in servizio?	
D.1	Contesto socio-culturale della scuola (es. multiculturalità, disagio sociale, eccellenze...)
D.2	Contesto scolastico (es. disponibilità di spazi, laboratori, tecnologie, risorse,...)
D.3	Anzianità di servizio
D.4	Pubblicazioni scientifiche in ambito educativo
D.5	Produzione di materiali e strumenti didattici
D.6	Partecipazione a progetti locali, nazionali, europei
D.7	Esperienze professionali esterne all'insegnamento utilizzate nella scuola
D.8	Risultati conseguiti dagli alunni
D.9	Gradimento degli alunni
D.10	Gradimento dei colleghi
D.11	Gradimento dei genitori
D.12	Autovalutazione dell'insegnante
D.13	Altro
E. Quali figure esperte potrebbero essere impegnate nella valutazione degli insegnanti?	
E.1	Ispettori tecnici ministeriali
E.2	Esperti dell'INVALSI o di altre agenzie
E.3	Docenti universitari
E.4	Dirigente della scuola di servizio
E.5	Dirigente di altra scuola
E.6	Docente/i della scuola di servizio
E.7	Docente/i di altra scuola
E.8	Altro
F. Con quali strumenti dovrebbe essere realizzata la valutazione in servizio degli insegnanti?	
F.1	Elaborati scritti (es. tesi, relazioni, progetti...)
F.2	Controlli della documentazione scolastica
F.3	Prove orali (es. colloqui, interviste, ...)

F.4	Visite didattiche (osservazione libera o tramite schede dell'attività didattica,...)
F.5	Portfolio
F.6	Altro
G. Nel modello di valutazione sarebbe opportuno che i criteri e le modalità:	
G.1	Venissero comunicati preventivamente agli insegnanti
G.2	Venissero concordati con gli insegnanti
G.3	Non fossero conosciuti dagli insegnanti
G.4	Fossero stabiliti sul piano nazionale
G.5	Fossero stabiliti a livello locale o di singola istituzione
G.6	Fossero stabiliti in parte localmente, in parte a livello nazionale
G.7	Altro
H. Come dovrebbero essere restituiti i risultati della valutazione in servizio degli insegnanti?	
H.1	Attraverso un colloquio personale con il/i valutatore/i
H.2	Attraverso una relazione scritta inviata personalmente all'insegnante dal/dai valutatore/i
H.3	Con una discussione trasparente aperta al pubblico (colleghi, genitori, rappresentanti di partner educativi,...)
H.4	Con una presentazione agli organi collegiali in forma aggregata
H.5	Nessuna restituzione
H.6	Altro
I. Come considera la valutazione in servizio degli insegnanti?	
I.1	È una pratica inutile e da eliminare
I.2	È una pratica necessaria e da incentivare
I.3	È controproducente per l'innovazione
I.4	È motivante per gli insegnanti
I.5	Altro
J. A cosa sono dovute le sue convinzioni in merito alla valutazione dei docenti?	
J.1	Lettura di articoli sulla stampa nazionale e locale generalista (anche versioni online di giornali e riviste)
J.2	Lettura di articoli e interventi sulla stampa specializzata (anche versioni online di riviste)
J.3	Dibattiti televisivi e/o interviste
J.4	Consultazione di siti web e forum di discussione per insegnanti
J.5	Partecipazione ad incontri e/o assemblee sindacali
J.6	Lettura diretta della normativa vigente
J.7	Partecipazione ad incontri pubblici informativi
J.8	Incontri di formazione o aggiornamento
J.9	Conversazioni con colleghi
J.10	Altro

K. Al di là dei compiti affidati dalla L. 107/2015, quale ruolo dovrebbe avere, a suo avviso, il Comitato di Valutazione?	
K.1	Elaborare autonomamente i criteri di valutazione da utilizzare
K.2	Predisporre i parametri valutativi da discutere e approvare in Collegio dei Docenti
K.3	Costruire i criteri di valutazione sulla base delle indicazioni del Collegio dei Docenti
K.4	Essere il riferimento dell'istituto per ogni questione legata alla valutazione (RAV, SNV, ecc.)
K.5	Essere un organismo esclusivamente tecnico e consultivo
K.6	Altro
L. Quanto si ritiene d'accordo con queste affermazioni generali sulla valutazione degli insegnanti?	
L.1	Se si mettono insieme più strumenti e metodologie, è possibile arrivare ad una valutazione più attendibile
L.2	È impossibile valutare adeguatamente il lavoro di un insegnante perché si tratta di processi che sfuggono ad ogni descrizione o quantificazione
L.3	Il ruolo dell'insegnante è quello del valutatore, non del valutato
L.4	Attraverso i processi valutativi, la scuola acquisisce consapevolezza delle proprie potenzialità

Ciascuna scuola ha scelto come somministrare i questionari; sono state predisposte una modalità online (utilizzando Google moduli) e una cartacea, dal momento che alcuni dirigenti hanno sollevato il problema dell'eccessivo numero di fotocopie da predisporre, mentre altri hanno fatto notare che alcune sedi – in particolare di scuola primaria – non disponevano di una connessione internet affidabile, perciò hanno optato per tali plessi per il questionario cartaceo. I dati raccolti tramite questionario online sono stati riversati automaticamente in un foglio di lavoro, mentre quelli raccolti con i questionari cartacei sono stati inseriti manualmente nel medesimo foglio. Alcuni questionari presentavano alcune informazioni mancanti, che si è riusciti nella maggior parte dei casi a ricostruire incrociando il codice meccanografico, il grado di scuola o l'indirizzo e il titolo di studio; i dati relativi a soggetti non riconoscibili non sono stati considerati.

Hanno risposto complessivamente 276 insegnanti (il 45,6%), anche se la percentuale è variata notevolmente da scuola a scuola, andando dal 25,8 al 66,2%:

- IC Tribano: 36 risposte su 84 docenti (42,8%)
- IC Este: 86 risposte su 145 docenti (59,3%)
- IC Solesino-Stanghella: 24 risposte su 93 docenti (25,8%)
- IIS "Cattaneo-Mattei": 55 risposte su 83 docenti (66,2%)
- IIS "Kennedy": 33 risposte su 104 docenti (31,7%)
- IIS "Euganeo": 42 risposte su 87 docenti (48,2%)

Complessivamente, il 77,5% dei rispondenti sono state donne, contro il 22,5% degli insegnanti

maschi. Per quanto riguarda gli istituti comprensivi, il 57,7% degli insegnanti lavorava alla primaria, il 25,6% alla secondaria di I grado e il 16,7% nella scuola dell'infanzia (che, ricordiamo, era comunque presente solo in uno dei comprensivi); nella secondaria di II grado, il 23,3% insegnava al liceo, il 57,9% al tecnico e il 18,8% al professionale⁶⁹. Il 95,8% delle risposte era di insegnanti impegnati in corsi diurni.

Quanto agli anni di insegnamento, il 60,9% aveva un'esperienza che andava dai 20 anni in su, il 20,4% tra i 15 e i 19 anni, l'8% nella fascia 10-14, il 6,9% tra i 5 e i 9 anni, l'1,7 tra i 3 e i 4 anni, mentre coloro con un'anzianità minima (1-2 anni) erano il 2,1%.

Rispetto al titolo di studio, 187 docenti erano in possesso di laurea; tra i diplomati, figuravano sia molti docenti di scuola primaria e dell'infanzia, sia gli insegnanti tecnico pratici degli istituti tecnici e professionali.

È stato creato un report generale, a partire dai dati di tutte le scuole coinvolte, riportando su un foglio di lavoro la domanda, le risposte e il numero di docenti che le avevano selezionate; sono state inoltre evidenziate le risposte sulle quali si era concentrato un numero significativo di insegnanti, dal momento che queste indicavano le posizioni che registravano una maggiore convergenza di opinioni. Un simile file riepilogativo è stato creato per ciascun istituto.

Pur con alcune prevedibili differenze nel confronto tra scuola e scuola, le risposte sono state complessivamente piuttosto simili. Per quanto riguarda il primo item, relativo agli scopi della valutazione in servizio, quello che ha avuto più consensi è stato “evidenziare punti di forza professionali dell'insegnante” (71,7% sommando i valori 4 e 5 della scala⁷⁰) (il che corrisponde esattamente al concetto di “valorizzazione” su cui è stata costruita la procedura ministeriale; interessante è stato anche notare che “individuare i colleghi che non si impegnano in modo adeguato” (cavalli di battaglia dei detrattori o degli scettici) non ha fatto incetta di consensi, assestandosi sul 34,5%, e anche un tendenzialmente prevedibile “consentire un aumento della retribuzione” si è fermato al 51,8%.

Rispetto a “Quando dovrebbe essere svolta la valutazione in servizio degli insegnanti?”, sembra non esserci un buon momento condiviso; inoltre, hanno registrato un dissenso sostanzialmente uguale sia le opzioni “solo a richiesta dell'insegnante” (60,9% tra i valori 1 e 2) e “su richiesta dell'amministrazione scolastica” (55,1% di giudizi negativi). Nemmeno tra le figure esperte troviamo persone considerate “adeguate” (la maggioranza non vorrebbe né ispettori, né esperti

⁶⁹ Nel caso un insegnante lavorasse in indirizzi diversi, era stato chiesto di indicare quello in cui aveva la maggior parte delle ore.

⁷⁰ Le percentuali vengono date, per l'area positiva, sommando i valori 4 e 5, mentre per l'area negativa i valori 1 e 2.

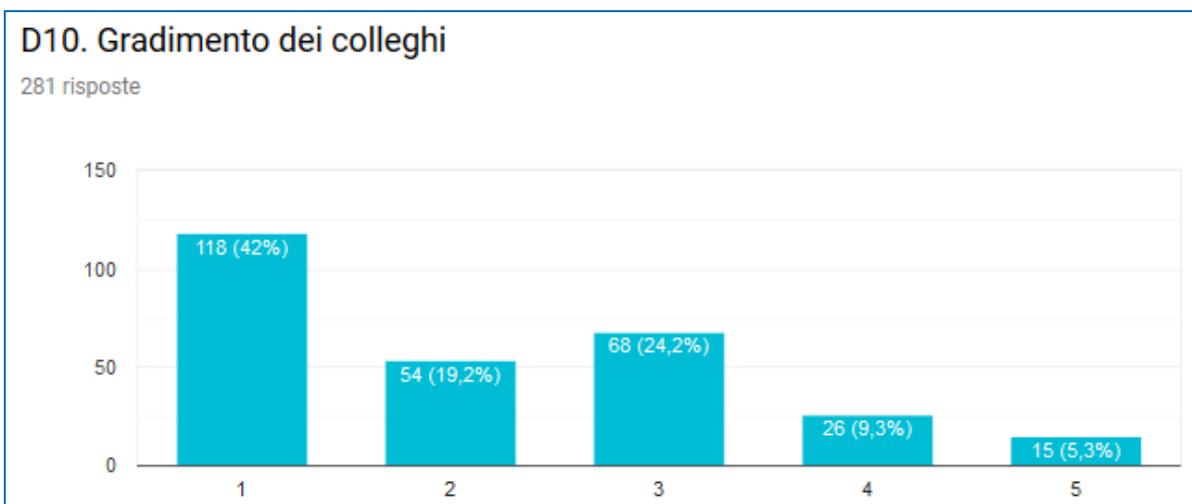
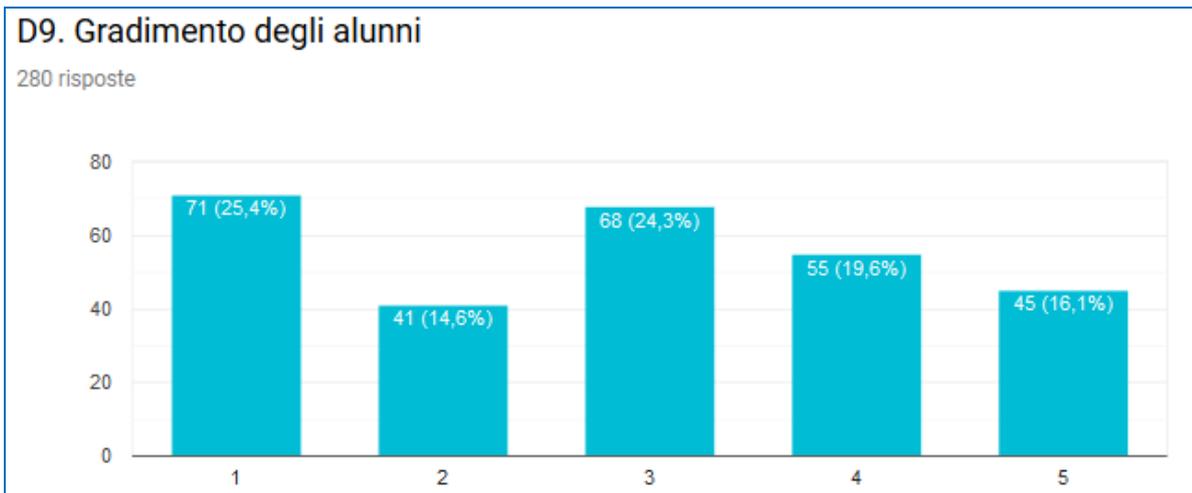
INVALSI, né docenti universitari): la figura più gradita è il dirigente della scuola di servizio (41,7% tra i valori 4 e 5), mentre quello di un'altra scuola non verrebbe accettato (61,9% tra 1 e 2), così come docenti della scuola di servizio (54% tra 1 e 2). Quest'ultimo dato ha offerto molto da pensare al gruppo di ricerca, dal momento che si intendeva coinvolgere i colleghi in attività di *peer tutoring*, se non di valutazione, e quanto emerso ha quindi evidenziato la necessità di porre attenzione a questo aspetto.

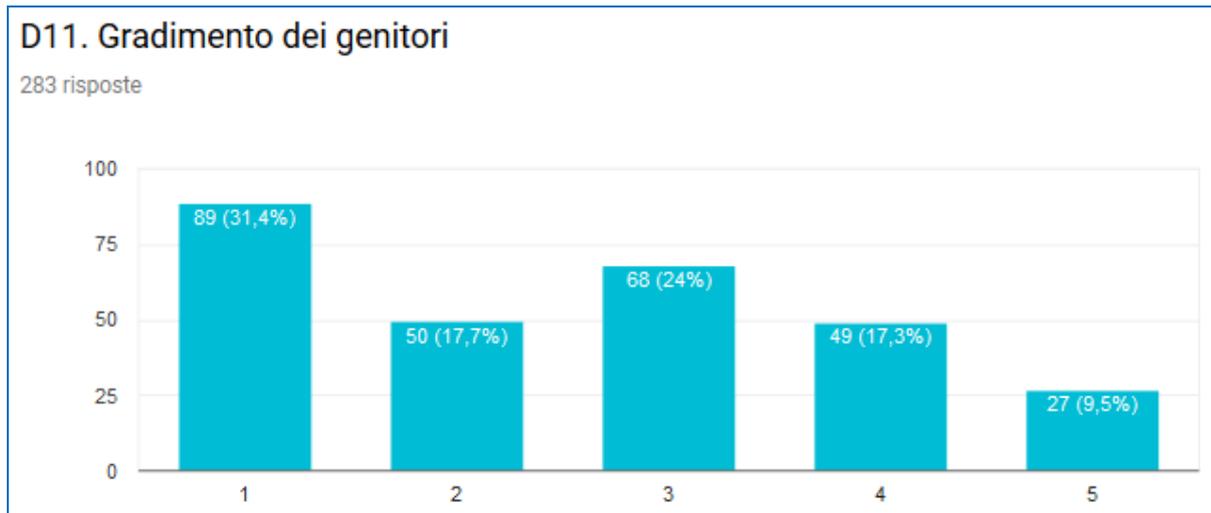
Anche trattando di strumenti per la valutazione ci sono state risposte varie, ma nessuno strumento sembra essere ritenuto davvero valido, né gli elaborati scritti (65% tra 1 e 2), né le prove orali (56,7%). Sia il portfolio, che i controlli della documentazione scolastica, che le visite didattiche hanno registrato un numero molto alto di incerti, assestati sul valore 3 (29,3% per il portfolio, 26,6% per, 28% per le visite didattiche, Da rilevare anche per il portfolio un valore 1 piuttosto alto (32,2%) che potrebbe però anche essere sintomo di scarsa conoscenza dello strumento, data la sua natura in realtà ben poco “giudicante”.

Le risposte alla domanda “Su quali aspetti si dovrebbe focalizzare la valutazione in servizio degli insegnanti” sono state varie, con buone percentuali di accordo per tutte (competenze didattiche 73,1% tra valori 4 e 5), conoscenze teorico-disciplinari (49,5%), competenze relazionali (73,7%), responsabilità, impegno, affidabilità e deontologia professionale (79,7%), capacità progettuale e impegno nell'innovazione (59,5%), formazione in servizio e sviluppo professionale (60,6%). La voce “competenze nell'organizzazione scolastica” registra un dato più basso (43,5%); in effetti, anche nei focus group sarà confermata una diffusa irritazione nei confronti dei colleghi che “fanno solo progetti”, togliendo tempo e attenzione (stando a chi si lamenta) alle attività didattiche ordinarie. Emerge anche un curioso – in quanto relativamente basso – 49,5% per le conoscenze teorico-disciplinari (accompagnato da un valore 3 del 27,7%), forse motivato dal fatto che, come diventerà più chiaro con i focus group, sia i docenti che gli insegnanti ritengono che la conoscenza disciplinare debba necessariamente essere mediata dalle competenze didattiche.

La domanda successiva era agganciata a questa, in quanto chiedeva “Di quali ulteriori aspetti si dovrebbe tenere conto per una valutazione completa degli insegnanti in servizio?”; si segnalano, per la convergenza positiva, “contesto socio-culturale della scuola” (69,3% tra valori 1 e 2) e “contesto scolastico” (69,9%), il che indica chiaramente che per i docenti la conoscenza del luogo in cui operano è fondamentale per poter situare correttamente azioni, comportamenti e problematiche. Non sono ritenute particolarmente importanti le pubblicazioni scientifiche (19% tra i valori 1 e 2), mentre sono risultati “neutri” (con grafici con andamento tipicamente gaussiano e picco sul valore

3) l'anzianità di servizio, la produzione di materiali e strumenti didattici, la partecipazione a progetti locali, nazionali ed europei, le esperienze professionali esterne all'insegnamento utilizzate nella scuola, l'autovalutazione dell'insegnante. La stessa domanda prevedeva anche il gradimento di alunni, genitori e colleghi: il meno apprezzato è quello dei colleghi, per i genitori la percentuale è un po' più bassa, mentre più possibile è stato ritenuto il gradimento degli alunni. Per la nostra ricerca, si è trattato di un dato piuttosto rilevante.





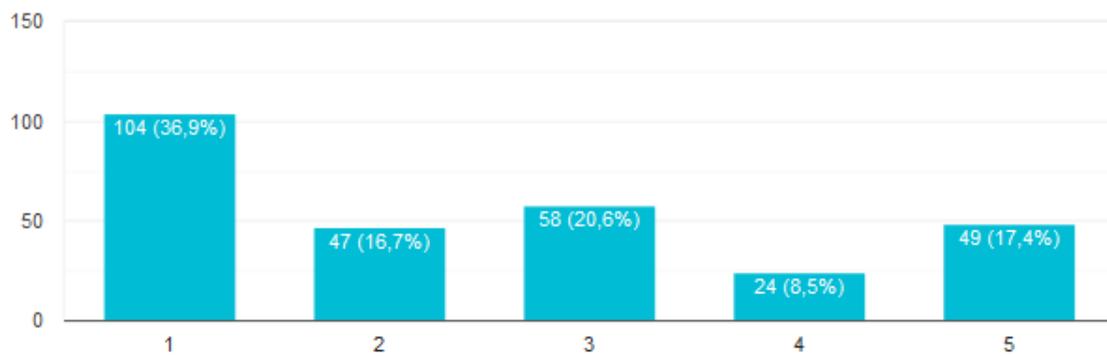
La domanda relativa a criteri e modalità di valutazione vede praticamente tutti concordi sul fatto che devono essere conosciuti prima e, anzi, concordati con gli insegnanti – il che era piuttosto prevedibile (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 41); quando si pone la questione del fatto che siano stabiliti sul piano nazionale o a livello di singola istituzione scolastica, le risposte divergono molto, con un leggero picco di risposte affermative per quanto riguarda il piano nazionale; anche la risposta “in parte localmente e in parte a livello nazionale” vede le percentuali ripartite tra i vari punteggi.

Per quanto riguarda la restituzione dei risultati, la modalità più gradita risulta essere un colloquio personale con il valutatore (55,3% tra i valori 4 e 5, con un il 21,7% sul valore 3), seguita da una relazione scritta inviata all’insegnante (38,8% più un 27,6% al valore 3); non piacciono affatto né la discussione trasparente aperta al pubblico, né la presentazione agli organi collegiali in forma aggregata. Non sarebbe apprezzata, comunque, nemmeno la mancanza di una restituzione.

Relativamente alla domanda “Come considera la valutazione in servizio degli insegnanti?”, se è vero che una maggioranza non pensa sia una pratica inutile e da eliminare o che sia controproducente per l’innovazione, non si trova però un accordo, come dimostrano i due grafici che riportiamo qui di seguito.

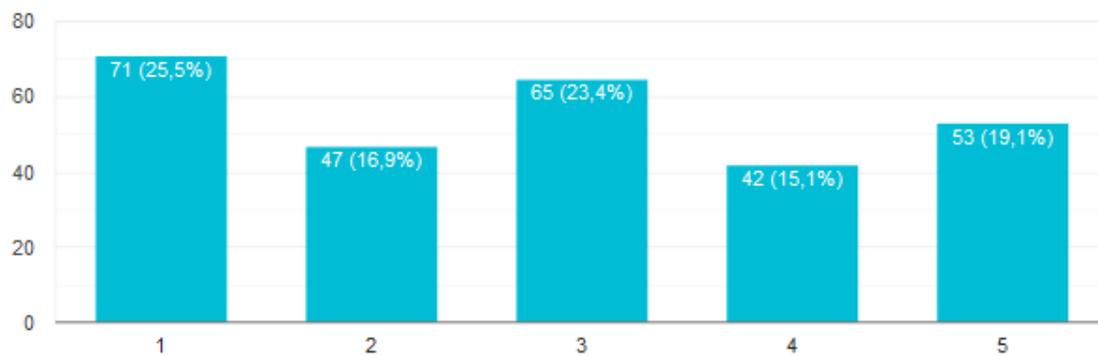
I1. È una pratica inutile e da eliminare

282 risposte



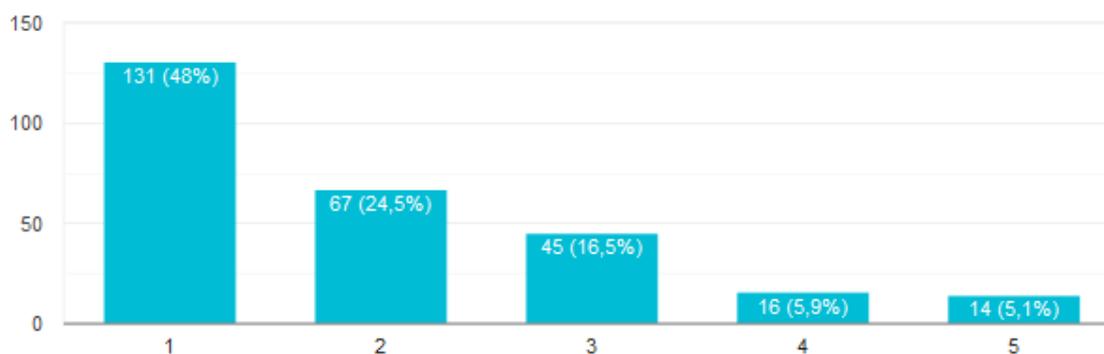
I2. È una pratica necessaria e da incentivare

278 risposte



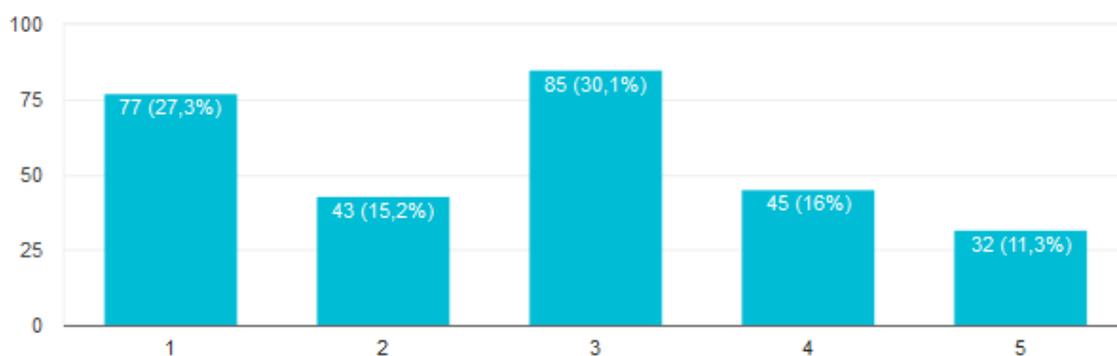
I3. È controproducente per l'innovazione

273 risposte



I4. È motivante per gli insegnanti

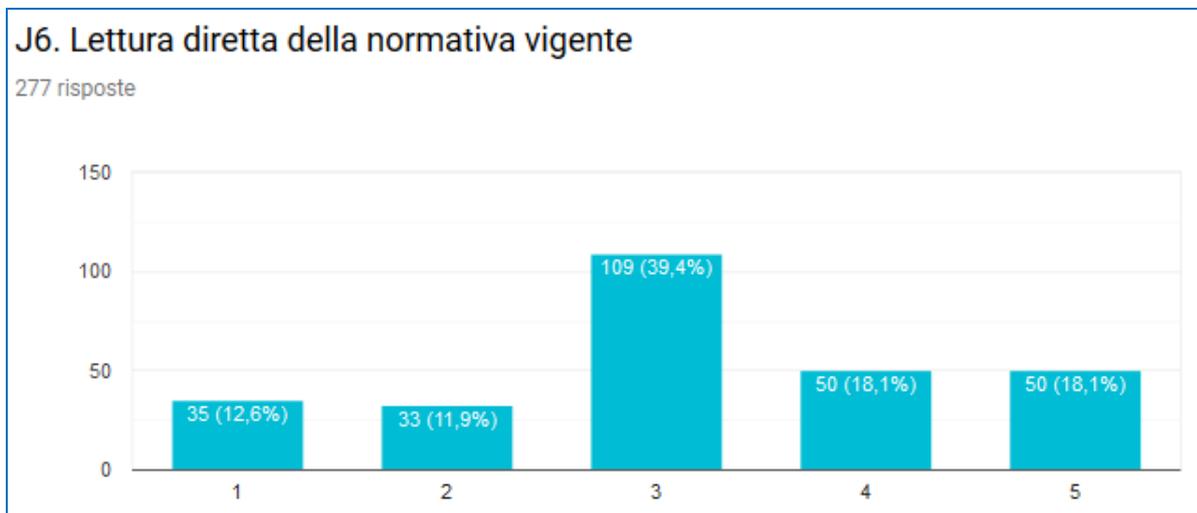
282 risposte



Riportiamo, in questo caso, anche le risposte aperte date alla voce “Altro” da chi voleva aggiungere qualcosa, in quanto si tratta di spunti che restituiscono ulteriormente la diversificazione delle opinioni tra i docenti:

- può limitare la libertà didattica
- Non è né utile, né inutile in senso assoluto.. potrebbe essere utile per qualcuno, superflua per qualcun altro.
- Può essere motivante per gli insegnanti se "usato" per valorizzare la professionalità.
- E' indispensabile per una “buona scuola”
- Non sono in grado di decidere in questo momento se possa essere utile, poichè non so quali risultati ne verranno, ma temo disastri all'italiana...
- Serve a comprendere che essere insegnante è mettersi sempre “in gioco”
- Di fatto è una pratica inutile a livello dei docenti. E' invece necessario che il dirigente sia libero di assumere e licenziare chi vuole, sapendo che egli stesso può essere licenziato nel caso in cui l'utenza (alumni e genitori) sia insoddisfatta dei docenti scelti. Pieno potere al dirigente e anche piena responsabilità delle scelte fatte. Venga poi valutato ed eventualmente licenziato il dirigente che non è stato in grado di scegliere dei docenti validi.
- non può sostituire progressione carriera e blocco contratti
- Rischia di diventare una specie di arma a doppio taglio
- Tutti gli insegnanti lavorano e chi non si vede gratificato, farà' il contrario. La scuola è' sostenuta da tutto il corpo docente.
- Non va utilizzata sulla totalità dei docenti ma solo (in positivo) su coloro che ne fanno richiesta e (in negativo) per i casi di negligenza che danneggia l'immagine della scuola.
- è difficile l'oggettività valutativa, essa dipende da troppe valenze
- Controproducente e con evidente conflitto di interessi se anche gli allievi sono valutatori se anche gli allievi
- E' difficile e imprecisa
- Vi è il rischio che vengano valutate positivamente solo attività extra curricolari e progetti a discapito del serio e preciso insegnamento curricolare
- utile

Le fonti da cui i docenti ricavano le proprie convinzioni in merito alla formazione in servizio sono svariate (tutte le possibilità – stampa, televisione, internet, incontri sindacali, formazione, conversazioni con i colleghi – sono in qualche modo rappresentate); spicca, tra le varie risposte, il fatto che la lettura diretta della normativa vigente non sia poi molto diffusa (come si può notare dal grafico).

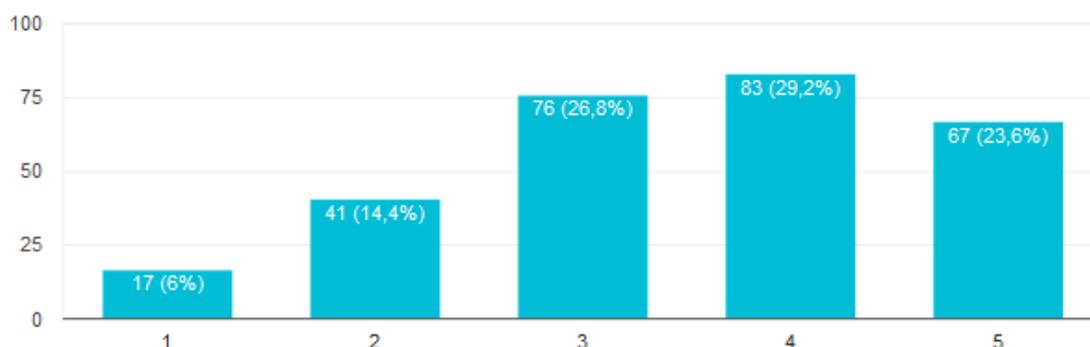


Veniva posta anche una domanda sui possibili compiti (al di là di quanto affermato dalla legge) del Comitato di valutazione; anche in questo caso, le risposte sono state distribuite tra i vari punteggi, con pareri più favorevoli per “predisporre i parametri valutativi da discutere e approvare in Collegio Docenti”; per il resto, si trattava, almeno in quel momento, di un organo ancora semi-sconosciuto, al quale difficilmente si riuscivano ad attribuire altre funzioni.

L'ultimo item chiedeva il grado di accordo con alcune affermazioni generali sulla valutazione; anche in questo caso, come balza all'occhio dai grafici, i docenti erano ben lontani dall'avere un'opinione comune:

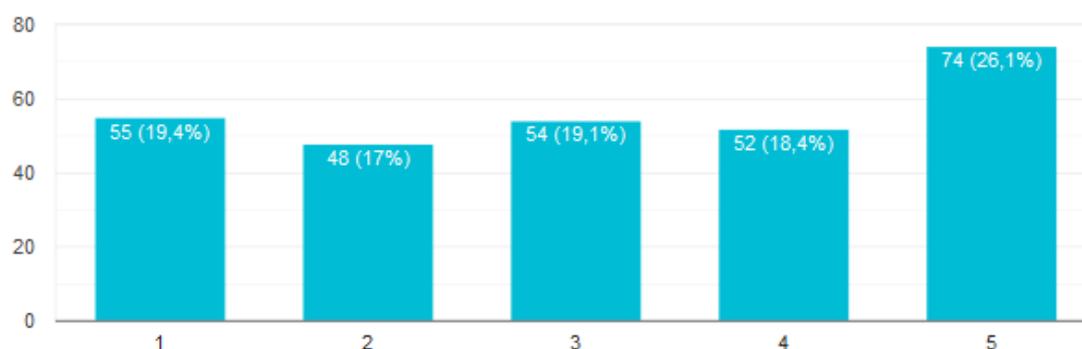
L1. Se si mettono insieme più strumenti e metodologie, è possibile arrivare ad una valutazione più attendibile

284 risposte



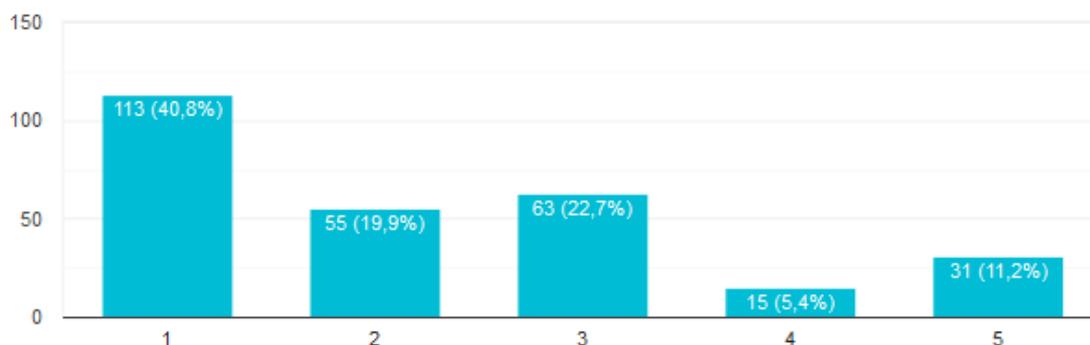
L2. È impossibile valutare adeguatamente il lavoro di un insegnante perché si tratta di processi che sfuggono ad ogni descrizione o quantificazione

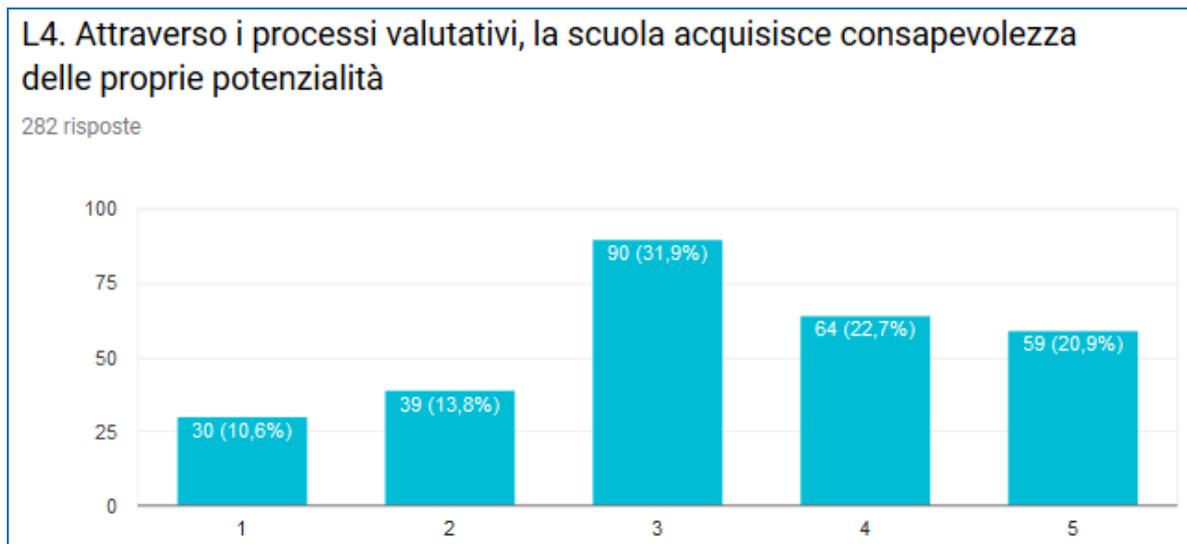
283 risposte



L3. Il ruolo dell'insegnante è quello del valutatore, non del valutato

277 risposte





I questionari contenevano anche alcuni dati informativi (tipo di scuola, età, anni di servizio) che sono stati solo parzialmente utilizzati: il tipo di scuola, ad esempio, è stato considerato solo per avere un'idea, all'interno delle singole scuole, di quanti docenti avessero partecipato per ciascun ordine o grado, ma non sono state fatte ulteriori elaborazioni rispetto, ad esempio, al tipo di risposte date dagli insegnanti del tecnico rispetto a quelli del professionale o del liceo. Sicuramente sarebbe stato interessante tracciare delle correlazioni tra le risposte e l'età dei docenti, o il numero di anni di servizio, dato che si tratta di variabili che da un lato influiscono senza dubbio sulla percezione della propria professionalità e, dall'altro, possono anche determinare "sottoculture" diverse all'interno dell'istituzione scolastica. Si è ritenuto che, per avviare la ricerca, fosse sufficiente l'elaborazione fatta – allo scopo, come detto, di avviare una riflessione condivisa, più che di avere uno spaccato dettagliato delle opinioni di tutti i docenti – ma ci si riserva di utilizzare i dati raccolti per una eventuale futura analisi di queste correlazioni.

5.5.3 Rilevazione delle opinioni dei membri dei comitati di valutazione

Il secondo passo è stato un questionario – sempre anonimo – somministrato ai membri dei comitati di valutazione. Si trattava, in questo caso, di un questionario prevalentemente a risposta aperta per raccogliere opinioni, motivazioni, precedenti esperienze di valutazione dei membri dei comitati; in particolare, ci interessava capire quali fossero le ragioni che avevano spinto i membri ad entrare a far parte del gruppo e quali fossero le competenze valutative presenti.

Riportiamo in tabella le domande:

1. La valutazione può servire per molte cose (controllare, rendicontare, comparare, migliorare, incentivare...). Secondo lei quale/i funzioni sono da privilegiare nella scuola?
2. Nella valutazione ci sono solo aspetti positivi o ci possono essere anche aspetti critici? Quali possono essere?
3. Secondo lei perché la valutazione dei docenti della scuola può essere utile?
4. Qual è, a suo avviso, il ruolo che dovrebbero avere i genitori e gli studenti nella valutazione dei docenti? Quali aspetti dovrebbero poter valutare? Quale peso dovrebbe avere la loro valutazione?
5. Quale dovrebbe essere il ruolo dei Comitati di valutazione?
6. Come dovrebbero operare i Comitati di valutazione?
7. Quali sono le motivazioni che l'hanno spinto ad entrare nel Comitato di valutazione?
8. Qual è stato il percorso attraverso il quale è diventato membro del Comitato di valutazione? (elezione, invito/cooptazione...)

Essendo il questionario rivolto a persone coinvolte attivamente nella definizione dei criteri di valutazione, si pensava di ottenere tutte le risposte; abbiamo invece dovuto constatare che hanno risposto 25 membri su 38: 12 docenti (su 18), 5 genitori (su 9), 2 studenti (su 3), 3 membri esterni (su 4 – uno dei membri esterni faceva parte di tre comitati), 3 dirigenti (su 5 – un dirigente aveva uno degli altri istituti in reggenza).

La prima domanda (“La valutazione può servire per molte cose (controllare, rendicontare, comparare, migliorare, incentivare...). Secondo lei quale/i funzione/i sono da privilegiare nella scuola?”) ha registrato molte risposte (19) che indicavano nel miglioramento – inteso sia come processo individuale che di istituto – la finalità principale; la funzione di controllo, pur presente, è decisamente minoritaria. Riportiamo integralmente la risposta di un insegnante, che aiuta a comprendere come anche nei comitati di valutazione ci fossero voci critiche, o comunque non troppo convinte del lavoro da svolgere:

Sono molto scettico sulle reali possibilità che si possa trovare con facilità una serie di criteri scientifici e quindi oggettivi per valutare la qualità dell'insegnamento. La mia visione del concetto di insegnamento non è aziendalistica come quella troppo “moderna” e superficiale di una parte della società civile e di molti nostri politici. L'output della scuola non è di tipo produttivo, non si persegue nessun utile marginale, non c'è nessun bilancio aziendale da far quadrare, e neppure gli strumenti da applicare alla valutazione del personale sono quelli della microeconomia. L'insegnamento è ancora una attività umana libera, piena di punti interrogativi e lontana dal campo di studio delle scienze esatte. E' una questione naturalmente legata alle regole del caso, alla sfera emotiva ed alla creatività dei suoi attori, docenti e discenti. Detto questo, cercherò di rispondere comunque in modo coerente alle domande di questo questionario.. Nella scuola la valutazione da parte di una figura istituzionalizzata può

fungere solo da incentivo psicologico più che economico (aspetto su cui sarebbe da stendere il famoso velo pietoso!), può stimolare il docente a fare un autoesame di tanto in tanto, una cosa che purtroppo abbastanza spesso manca, soprattutto da parte di chi ha maturato molta esperienza negli anni, oppure in chi è sempre stato scarsamente convinto di quello che fa. Per quanto ogni docente si senta a ragione l'unico regista della propria performance, esistono pur sempre dei colleghi dai quali certamente arriveranno prima o poi dei suggerimenti didattici fantastici.

La seconda domanda chiedeva quali potrebbero essere gli aspetti critici della valutazione, oltre a quelli positivi. Tra le criticità, vengono citati la resistenza degli insegnanti ad essere valutati; la paura del confronto con i colleghi; il rischio di incoerenza nelle procedure, di eccessiva soggettività, di dinamiche di rivalità o invidia tra insegnanti, di giudizi demotivanti; la necessità di competenze, di strumenti adeguati, di tempo; la difficoltà di individuare criteri validi, di controllare con continuità, di far comprendere il fine della valutazione; il fatto che l'attribuzione del bonus sia fatta alla fine dal dirigente; la possibilità che il dirigente nutra dei pregiudizi nei confronti di alcuni insegnanti, che la valutazione sia limitata al controllo; la sfiducia da parte di chi, per motivi personali, sa di non poter emergere; la considerazione solo del lato economico da parte dei docenti; la valorizzazione di aspetti "esteriori" che offuscano la qualità di un lavoro "meno visibile ma più profondo"; la mancanza di abitudine alla valutazione; l'assenza di valutazione rispetto al versante relazionale; il fatto che l'insegnamento non dà sempre risultati immediatamente visibili.

Alcuni hanno anche citato degli aspetti positivi, quali la possibilità di premiare i docenti che si impegnano di più; il fatto che gli insegnanti possano essere spronati all'aggiornamento e all'innovazione; il valore di una valutazione formativa; la possibilità di avere elementi da cui partire per migliorarsi.

Anche qui il collega citato in precedenza è una voce un po' fuori dal coro: se è vero che in questo frangente si è segnalato per la *vis* polemica all'interno del comitato, bisogna riconoscere che il suo pensiero era condiviso da molti vari docenti di tutte le scuole partecipanti.

L'unica valutazione possibile dovrebbe avere solo aspetti positivi, ovvero incentivanti, altrimenti non sarebbe più una valutazione ma solo una pura invasione di campo da parte dell'ennesimo organo burocratico incompetente (e di esempi, in Italia, ne abbiamo una lista invidiabile a livello internazionale). Questa purtroppo è invece la percezione che attualmente la stragrande maggioranza del corpo dei docenti ha della valutazione.

La domanda n. 3 chiedeva "Secondo lei perché la valutazione dei docenti della scuola può essere utile?". Vengono citati la spinta al miglioramento e l'aumento della motivazione; la possibilità di verificare l'efficacia del proprio lavoro, "moltiplicare le occasioni di confronto e di osservazione

benevola del lavoro altrui tra pari”, evitare l’appiattimento professionale, gratificare le persone che si impegnano, evitare l’autoreferenzialità, stimolare formazione e aggiornamento. Un genitore dice che:

Per capire (loro per primi) come stanno lavorando, dove sono carenti, come migliorare, quali sono le attese da parte di chi usufruisce di un servizio che non può limitarsi ad essere “un servizio erogato”, ma deve essere un luogo educativo. Se non so dove sbaglio, non posso né correggermi né migliorare. Allo stesso modo, se non so in cosa un docente eccelle rischio di non mettere a frutto pienamente una risorsa importante per la scuola, per gli alunni prima di tutto.

Particolare interesse hanno suscitato – data la centralità che avrà nel corso della ricerca la partecipazione degli studenti – le risposte alla domanda “Qual è, a suo avviso, il ruolo che dovrebbero avere i genitori e gli studenti nella valutazione dei docenti? Quali aspetti dovrebbero poter valutare? Quale peso dovrebbe avere la loro valutazione?”; le riportiamo pertanto integralmente.

- [...] È senz’altro importante che le Famiglie esprimano il loro specifico punto di vista, seppur nel rispetto delle competenze tipiche dei docenti, evitando un senz’altro rischioso fenomeno di “genitori in cattedra”, dove l’apparenza potrebbe essere confusa con la sostanza. In tal senso, il peso specifico di tali osservazioni dovrebbe limitarsi all’esprimere un parere consultivo, sempre e comunque finalizzato al miglioramento del servizio offerto al cittadino.
- I genitori e gli studenti dovrebbero, con dei questionari anonimi, essere invitati a fare un apprezzamento sugli esiti scolastici nelle varie discipline tenendo conto delle linee di partenza. Dovrebbero valutare la relazione educativa, il contesto in cui si opera, i risultati raggiunti dalle classi assegnate. La loro valutazione dovrebbe orientare meglio l’azione del dirigente scolastico e degli organismi ministeriali.
- Orientare i docenti a migliorare le relazioni con gli allievi e tra colleghi, e le pratiche didattiche, evidenziando il benessere (o malessere) dei figli nello stare a scuola. I ragazzi vogliono imparare, i genitori e i docenti li debbono assecondare in questo. Quando manca la voglia di imparare qualcosa non funziona nelle relazioni scolastiche e/o familiari o del contesto sociale.
- I genitori dovrebbero valutare quello che, in quanto genitori, possono cogliere: come si trova il proprio figlio con quell’insegnante, quale relazione riesce ad intrattenere con le famiglie, come entra in sinergia con la famiglia per la crescita del bambino o del ragazzo. Allo stesso modo, gli studenti devono poter valutare quello che è valutabile da loro: aspetti relazionali in primis, ma anche (visto che la valutazione da parte degli studenti riguarda le scuole superiori) aspetti metodologici e legati alla valutazione. La loro valutazione dovrebbe avere un peso coerente con il peso che ciò che sono chiamati a valutare ha all’interno degli indicatori individuati: se decido che l’aspetto relazionale sarà un aspetto fondamentale, è chiaro che il peso di genitori e studenti dovrebbe essere abbastanza rilevante.
- Genitori e studenti dovrebbero avere un ruolo primario nella valutazione dei docenti. Nel valutare non dovrebbero farsi influenzare da simpatie, antipatie o rancori dovuti all’andamento scolastico. Dovrebbero valutare la preparazione dell’insegnante in base all’interesse che riesce a trasmettere agli studenti per la sua materia e per la scuola in generale. Dovrebbero inoltre valutare la sua predisposizione a stare in classe in relazione all’armonia e spirito di gruppo che riesce a creare.
- Il ruolo dei genitori potrebbe essere davvero di completamento nel portare la voce di uno degli attori della comunità educante. Potrebbero essere portavoce nella definizione del piano della performance quando vengono definiti i parametri di “risposta relazionale”. Dovrebbero poter valutare come “cresce” il figlio nella realtà scolastica, che opportunità di aumento di abilità e competenze vengono perseguite al

di là delle conoscenze. Il peso della valutazione al pari di quello delle altre componenti comunque da definire nella predisposizione del piano di performance che dovrebbe delineare la pariteticità delle componenti sedute al tavolo valutativo.

- Il ruolo degli studenti e dei genitori all'interno del comitato di valutazione è limitato alla formulazione dei criteri per la valorizzazione dei docenti, sulla base di indicatori esplicitati dalla legge stessa. I ragazzi sanno distinguere tra i loro docenti quelli comunemente da loro definiti 'bravi'. Questi sanno: tenere la disciplina, interessare, coinvolgere, ascoltare le loro proposte, le loro difficoltà, le loro richieste e concordare delle soluzioni. I ragazzi sanno riconoscere i docenti che possiedono il sapere, un sapere non banale, né scontato, ma tessuto di connessioni, di logica, di passione. I ragazzi sanno benissimo su quali docenti poter contare e da questi accettano rimproveri o valutazioni, suggerimenti, osservazioni, consapevoli che nella necessaria asimmetria dei ruoli, i principi etici della relazione educativa sono comunque il rispetto della loro dignità, il riconoscimento delle loro potenzialità, la gratificazione. Questi docenti, oltre alla preparazione, hanno particolare predisposizione empatica, sociale e possiedono naturali doti comunicative e relazionali. [...] Ecco perché a mio avviso la loro presenza nel comitato di valutazione non va vista come un pericolo ma un'opportunità per lo sviluppo della competenza di riflessione o metacompetenza, cioè in quella personale capacità di soffermarsi criticamente sulla propria professionalità in tutti i suoi aspetti, dall'ambito tecnico-metodologico a quello applicativo e di contesto sulla base delle esigenze dell'utenza: alunni e famiglie.
- Un ruolo non troppo invasivo, a mio avviso. Secondo me non dovrebbero valutare, ma semplicemente essere messi a conoscenza del percorso fatto dal comitato per chiarezza delle procedure
- Il ruolo che dovrebbero avere i genitori e gli studenti nella valutazione dei docenti è quella di essere supervisori nell'obiettivo finale. [...] La loro valutazione ha molta rilevanza come aiuto nel migliorare.
- darei un peso di tipo consultativo
- Nel segmento della scuola primaria, a mio avviso, si potrebbero somministrare questionari anonimi a genitori e alunni con domande focalizzate verso la motivazione suscitata negli alunni e non richiedere "apprezzamenti" sui docenti.
- I genitori e gli studenti hanno un ruolo fondamentale, a patto però che vengano loro bene chiariti fin da subito i limiti e la natura del loro intervento. Troppo spesso, i genitori si sentono a torto "clienti" di una scuola-azienda, e in quanto tali, mostrano la classica arroganza di chi pagando ha sempre ragione. [...] Per quanto riguarda poi lo studente, il fatto che gli si possa dare in mano la possibilità di valutare il proprio insegnante rappresenta addirittura un paradosso logico! Credo che l'idea di far entrare in modo ingenuo le famiglie all'interno della gestione della scuola pubblica, seppur in modo indiretto, sia molto utile ai fini del consenso elettorale ma, al contempo, rappresenti anche la rovina della scuola pubblica stessa, il colpo di grazia a quel concetto di "pubblica autorità" che qualcosa nel pubblico dovrebbe ancora rappresentare agli occhi dei nostri giovani, ma che io fatico sinceramente a scorgere nelle autorità pubbliche attuali.. Al di là di questo sfogo polemico sono però anche convinto che un alunno - e per via indiretta quindi il genitore - possa davvero contribuire a dare un giudizio sul proprio insegnante: può giudicare infatti il grado di soddisfazione che il docente è stato in grado di generare all'interno della sua classe, in conseguenza delle sue azioni didattiche e umane. Questo può funzionare soprattutto nella scuola secondaria, dove il pensiero dello scolaro è più consapevole. Attenzione: si tratta di un giudizio, non ancora di una valutazione del docente. A mio avviso questo giudizio, se opportunamente filtrato e interpretato a partire da una serie di criteri oggettivi, potrebbe rappresentare un importante indicatore per valutare il livello di motivazione che un insegnante ci mette nel proprio lavoro. [...] Insomma, l'unica prestazione che ha un senso cercare di valutare in un docente è quella come comunicatore, di persona adatta o meno a instaurare delle relazioni umane armoniose e costruttive, attraverso cui veicolare nel modo più proficuo il proprio sapere. In questo, appunto, la sua audience potrebbe fornire degli indizi molto utili..
- La valutazione non compete a genitori e studenti. Il ruolo di genitori e studenti può essere quello di segnalare il rapporto di correttezza tra insegnante e alunno, inteso come rispetto del patto educativo, la coerenza con quanto richiesto, la capacità di empatia del docente. È importante conoscere il grado di benessere dell'alunno a scuola.
- Genitori e alunni sono utenti-fruitori e la loro opinione è imprescindibile. Non può essere né esclusiva,

né preponderante, ma complementare ad altre valutaz. di tipo tecnico-professionale. Sicuramente possono fornire indicazioni utili sulle gestione e sul clima di classe, sulla qualità delle relazioni e della comunicazione adottate dal docente.

- sono il controller del risultato del lavoro svolto nell'anno scolastico comunque in comunione al corpo insegnante
- Gli studenti, a volte, sono in grado di riconoscere nell'insegnamento di un docente la passione e la competenza. Buona cosa sarebbe valutare i risultati ottenuti rispetto a una situazione di partenza. Quanto ai genitori mi sembra siano molto meno obiettivi dei figli.
- Gli alunni e gli insegnanti sono la scuola. I genitori ne fanno parte come logica conseguenza quindi anche a loro spetta "valutare": la percezione generale della scuola, il benessere del proprio figlio, i miglioramenti in termini di competenze raggiunte, il clima della classe, la collaborazione tra scuola e famiglia. Dati che si potrebbero ricavare da questionari, al termine di un percorso scolastico (fine infanzia, primaria...)

Alla domanda "Quale dovrebbe essere il ruolo dei Comitati di valutazione?", i membri dei comitati hanno risposto che potrebbero elaborare criteri il più possibile oggettivi, applicabili e misurabili, tenendo conto del contesto; permettere una "riqualificazione" degli insegnanti (che appaiono fin troppo bistrattati dall'opinione pubblica); "esaminare i risultati ottenuti dagli insegnanti in relazione alla loro funzione docente"; supportare il dirigente nel momento dell'attribuzione della valutazione; "promuovere momenti di informazione/formazione/condivisione sugli aspetti relativi alla valutazione" (dichiarazione non scontata, e decisamente "illuminata"); farsi portavoce delle riflessioni dei docenti dell'istituto per poi collaborare col dirigente. Un altro genitore scrive che

I comitati di valutazione dovrebbero esprimere un insieme di regole, comportamenti e attitudini alle quali i docenti dovrebbero attenersi per eccellere nelle loro funzioni e trasmettere agli studenti la gioia di imparare. In questo modo si può sperare che la scuola diventi un posto che crei le fondamenta per una società migliore.

"Come dovrebbero operare i comitati di valutazione?" era la domanda n. 6. I membri dei comitati hanno dichiarato l'importanza di un sereno confronto di posizioni e di un approccio "oggettivo" con griglie comparative. Potrebbero partecipare attivamente – anche assistendo a qualche lezione – confrontandosi con altri comitati, riunendosi con regolarità e ricevendo le istanze dei colleghi; è inoltre opportuno operare su tutte e tre le aree della legge, garantire imparzialità e trasparenza, prendere in considerazione una valutazione da parte degli alunni, lavorare in modo indipendente dal dirigente, utilizzare un modello standard personalizzabile da ogni istituto e predisporre strumenti per raccogliere le evidenze; inoltre, bisognerebbe "tenere sempre presente che 'è tutto nuovo per tutti'". Uno dei membri esterni ha notato una criticità che, in effetti, è emersa in più occasioni nel dibattito del gruppo di ricerca riguardo al peso da dare alle innovazioni che restano patrimonio personale:

La condivisione tra le diversi componenti del comitato è essenziale, così come il rispetto dei ruoli professionali e sociali di ciascuno, riferiti agli allievi. Individuare pochi criteri essenziali e raggiungibili, coerenti con gli obiettivi del sistema nazionale e con le criticità da affrontare. Ad es. se i colleghi “innovativi” non riescono a dar gambe alle innovazioni o non riescono a comunicarne e farne percepire il valore ai colleghi, non sono contestualmente significativi per il miglioramento della scuola.

Un docente introduce poi un’interessante apertura verso la possibilità di osservare gli insegnanti nella loro attività “sul campo”:

Dovrebbero operare con osservazione sistematica delle attività educative-didattiche dei docenti, soprattutto durante la loro professione “diretta” con i bambini o con i ragazzi. Con scambi di opinioni, di pensieri personali, esprimendo i punti più deboli osservati ed incentivare quelli più “eccellenti” individuati.

Alla settima domanda (“Quali sono le motivazioni che l’hanno spinto ad entrare nel Comitato di valutazione?”) le risposte più frequenti sono state l’interesse/amore per la scuola – e per i figli, nel caso della componente genitori; il desiderio di dare il proprio contributo per il miglioramento e, nel caso, di portare la propria esperienza; la conseguenza della candidatura da parte del proprio collegio docenti. Un membro esterno ha dato una risposta che evidenzia una notevole spinta professionale:

Amo il mio lavoro, a cui dedico da quasi trent'anni la mia vita professionale a fronte di un'innata passione, quale missione finalizzata al tentativo di sviluppare al meglio la Formazione. In tutto ciò, occupandomi da molti anni di valutazione (anche in riferimento alla somministrazione e monitoraggio delle Prove nazionali Invalsi), ritengo che far parte dei neo-costituiti Comitati di Valutazione sia un onore, oltre che un rinnovato impegno per svolgere con sempre rinnovato entusiasmo il mio lavoro, aiutando gli altri a “leggersi dentro” per migliorare.

Un docente, invece, appare piuttosto demotivato già in partenza:

Nessuna in particolare, forse il desiderio di qualità e competenza tra la classe docente, ma visto l’onere di riunioni, di tempo da dedicare e l’assoluta assenza di rimborso spese non escludo il ripensamento di prossime dimissioni.

L’ultima domanda era “Qual è stato il percorso attraverso il quale è diventato membro del comitato di valutazione? (elezione, invito/cooptazione...)”. I membri esterni erano stati individuati dall’USR; i dirigenti invece hanno ovviamente dichiarato di essere membri di diritto; i genitori sono stati eletti dal consiglio di istituto (in un caso sostenuti dal comitato genitori), così come gli studenti; i docenti sono stati in parte scelti dal collegio docenti (in un caso “per acclamazione”, altrimenti non ci sarebbe stato nessuno) in parte dal consiglio di istituto. Non sono state quindi evidenziate modalità

diverse di individuazione dei membri rispetto al binomio consolidato “candidatura ed elezione” negli organi collegiali (non sappiamo, tuttavia, se fossero stati richiesti curriculum, lettere di candidatura, ecc.). Un docente ha dato una risposta diversa, più legata alla motivazione che alla modalità concreta di individuazione:

Come ho detto sopra è stata la conseguenza di un dialogare sincero e disponibile con un collega che presentava l'importante problema connesso alla valutazione e al miglioramento dell'istituto. Più in generale perchè l'idea che un sistema debba trovare in sé le procedure e le idee per migliorarsi mi risulta essere idea valida e ben corrispondente a una visione democratica e quindi partecipata della società.

A parte alcuni docenti e membri esterni, che hanno dichiarato di avere esperienza nell'ambito della valutazione, possiamo dire che, complessivamente, le competenze valutative emerse sono apparse piuttosto limitate; i comitati potevano pertanto essere coinvolti nella ricerca più come nucleo con cui condividere le proposte elaborate nel gruppo di ricerca (confidando in un accoglimento) che come autonomi produttori di proposte innovative o comunque fondate su presupposti solidi. Inoltre, questionario a parte, la presenza degli studenti nei comitati (per le secondarie di II grado) si è rivelata nelle riunioni poco più che formale, data l'inesperienza, in alcuni casi la poca chiarezza del ruolo, il naturale timore per il fatto di essere chiamati a dare la propria opinione davanti a sei adulti, tra i quali tre docenti e il proprio dirigente scolastico⁷¹; è presto apparsa chiaramente la necessità di una formazione *ad hoc* anche per gli studenti (probabilmente anche per gli altri membri dei comitati, chiamati a tenere in considerazione anche chi non sempre viene ascoltato), in modo che la loro partecipazione potesse essere realmente significativa.

È stato quindi organizzato un apposito incontro del gruppo di ricerca, per condividere sia i risultati del questionario somministrato ai docenti, sia le risposte di quello per i membri dei comitati. Per quanto riguarda i dati del questionario docenti, è stato consegnato ad ogni dirigente un file riepilogativo con i dati relativi al proprio istituto, mentre in sede di riunione è stata proposta una sintesi generale. Dato quanto emerso rispetto ai comitati di valutazione, i dirigenti hanno compreso che il ruolo da svolgere era quello di snodo tra il gruppo di ricerca e i singoli comitati. Il lavoro è stato facilitato dal fatto che, come accennato, uno dei membri esterni era presente in tre comitati; la stessa persona, l'anno successivo è rientrata in servizio come dirigente in uno degli istituti (era precedentemente distaccato presso l'USR del Veneto) e come reggente in un altro. Questa

⁷¹ “è più difficile che uno studente possa rappresentare adeguatamente il variegato corpo studentesco, rispetto a quanto lo possa fare un unico docente rispetto agli altri docenti. Inoltre, gli studenti in genere possiedono scarse esperienze e abilità relativamente ai processi politici che si svolgono nei contesti direzionali di pianificazione scolastica. Ritrovarsi, infine, come unico studente all'interno di un gruppo di molti adulti è una situazione difficilmente gestibile per molti giovani.” (Levin, 2013, pp. 91-92)

situazione, assolutamente non prevista all'inizio della ricerca, si è rivelata un punto di forza per un coordinamento ulteriore.

Nel corso dell'incontro, si è concordato di procedere ad una prima restituzione nelle scuole. Per vari motivi, legati principalmente all'avvicendamento di alcuni dirigenti (come accennato), solo l'IIS "Cattaneo-Mattei" ha previsto un momento di restituzione in collegio dei docenti da parte di un membro del gruppo di ricerca per questa prima parte della ricerca, mentre per gli altri due istituti secondari di secondo grado è stato predisposto un report che i dirigenti hanno condiviso con i propri docenti. Per i comprensivi, si è pensato di attendere e di dare un'unica restituzione dopo i focus group. Per ogni scuola, come accennato, è stato comunque predisposto un report basato sui dati del singolo istituto.

Nel momento della restituzione, i docenti hanno potuto cogliere alcuni elementi che non si aspettavano, ad esempio come fosse in realtà ingenuo pensare di contrapporsi alla normativa in quanto "corpo docente", dal momento che anche all'interno dei singoli istituti si evidenziavano opinioni estremamente differenziate rispetto a quasi ogni aspetto, come i valutatori, i tempi, gli strumenti, gli aspetti da tenere in considerazione. La questione era pertanto più complessa del previsto; uno dei punti di forza del questionario è stato proprio il far emergere la diversità di punti di vista che in precedenza, per mancanza di bisogno di confronto su tali temi, non era mai stata considerata.

5.5.4 Focus group di approfondimento con alunni, genitori e docenti

La parte più corposa dell'indagine è costituita dai focus group svolti con gruppi di alunni, genitori e docenti. Come suggerisce Albanesi (2014),

Sicuramente vale la pena orientarsi verso la scelta del focus group quando vogliamo raccogliere dati a scopo di ricerca, siamo realmente interessati ai processi di gruppo e ad apprendere da un processo di tipo conversazionale. Si tratta di una tecnica particolarmente adeguata quando desideriamo capire il punto di vista delle persone e i modi in cui lo esprimono o stimolare processi di coinvolgimento dei gruppi target, che possono, attraverso il focus group, diventare interlocutori significativi dei ricercatori.
(p. 19)

Complessivamente, sono stati svolti 23 focus group. Dal punto di vista operativo, gli incontri sono stati organizzati dalle singole scuole. Ciascun istituto è stato incaricato di richiedere la disponibilità a uno o più gruppi di genitori, ad un gruppo di docenti e ad alcune classi; il gruppo di ricerca si è limitato a segnalare la tempistica ottimale e il numero ideale di docenti per gruppo, oltre alla

necessità che fossero presenti per i comprensivi docenti dei due o tre gradi di istruzione e per gli IIS docenti dei due o tre ordini, al fine di raccogliere la voce di insegnanti con esperienze e condizioni di lavoro diverse, che sarebbero tuttavia poi confluite su medesimi criteri di valutazione. È stato predisposto un modello di lettera di invito che spiegava la finalità dell’incontro, le modalità di svolgimento e le misure adottate per garantire la riservatezza delle informazioni raccolte. Per gli alunni, è stata naturalmente chiesta l’autorizzazione dei genitori. Le classi scelte dal gruppo di ricerca sono state per la scuola dell’infanzia i bambini di 5 anni, per la primaria la classe terza, per la secondaria di I grado la classe seconda e per la secondaria di II grado la classe quarta; si tratta di classi con una buona conoscenza del sistema scolastico e del loro istituto, ma non terminali, dal momento che la presenza di scadenze importanti o altri impegni avrebbe fatto probabilmente accogliere con poco entusiasmo l’iniziativa. Complessivamente, i gruppi sono stati i seguenti (i numeri tra parentesi indicano la consistenza dei gruppi):

Istituto	N° gruppi docenti	N° classi/sezioni alunni	N° gruppi genitori
IC Este	1 (15)	“5 anni” – infanzia 3a primaria 2a secondaria I gr.	1 infanzia (5) 1 primaria (16)
IC Tribano	1 (7)	3a primaria 2a secondaria I gr.	1 primaria (3) 1 secondaria I gr. (4)
IC Solesino	1 (8)	3a primaria 2a secondaria I gr.	Non proposto
IIS “Cattaneo-Mattei”	1 (8)	4a liceo 4a professionale	1 (solo liceo, 3)
IIS “Kennedy”	1 (15)	4a tecnico	Nessun partecipante
IIS “Euganeo”	2 (15 + 13)	2a serale	Non proposto

Il nostro obiettivo era proprio quello di farci un’idea più precisa delle opinioni di studenti, insegnanti e genitori a proposito delle caratteristiche di quello che è da loro considerato un “buon insegnante” (ricordiamo che il contesto normativo prevede una valutazione come valorizzazione del positivo), sfruttando le dinamiche conversazionali del gruppo (Ripamonti, Gorli, Scatolini, 2010; Frisina, 2010) e beneficiando, di conseguenza, dello scambio tra i vari partecipanti, che possono di volta in volta introdurre elementi nuovi o dibattere quelli già oggetto di riflessione.

Per quanto riguarda i focus con i docenti, eravamo già in possesso dei dati raccolti con i questionari, perciò si è trattato di un’attività che ha dato modo sia di approfondire le questioni già emerse, sia di ottenere informazioni diverse in quanto il focus consentiva di ampliare la riflessione (si è quindi

operato, in questo caso, sia con finalità di complementarità che di sviluppo; Greene, Caracelli & Graham, 1989).

I focus sono stati condotti, alternativamente, dal ricercatore e da un esperto in gestione dei gruppi con il quale sono state condivise le modalità di svolgimento; per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, il ricercatore ha accompagnato un'esperta con competenze specifiche (Morgan et al., 2002; Sinner, et al., s.d.), indispensabili per poter svolgere l'attività nel modo migliore:

The importance of the skill, personality characteristics, and comfort of the moderator with children cannot be overemphasized. A childfriendly repertoire, including patience, warmth, humor, and flexibility is an ideal moderator asset. A skilled moderator can move the children from single responses directed at the adult during the early stage of "round-robin responses" by shifting the attention off themselves and slipping into the background of the group dynamic. Balancing between directing and facilitating responses, the adult moderator gives up "control," but it is in this scaffolding that the children are able to share their unique insights on their own terms. (Kennedy, Kools & Krueger, 2001, pp. 185-186)

Il punto di partenza è stato il modello di Perrenoud, da cui è stata tratta una sorta di mappa che doveva fungere da guida per i conduttori dei focus e che è stata anche consegnata ai docenti e agli alunni di scuola secondaria (in questo secondo caso, solo con le competenze "osservabili" da uno studente) come base per la riflessione, invitando comunque a proporre integrazioni e critiche. La mappa non è stata consegnata agli alunni più piccoli e ai genitori, in quanto sarebbero rimaste pochissime voci, tenendo in considerazione ciò che è osservabile dai genitori, e si è quindi preferito un discorso più libero. Gli incontri sono stati registrati (solo audio) e successivamente trascritti per poter procedere all'analisi testuale.

Per quanto riguarda gli alunni dell'infanzia e della primaria, ci siamo avvalsi della collaborazione di una docente che ha lavorato in entrambi i gradi scolastici, con esperienza di gestione di gruppi e una preparazione specifica nell'ambito della Philosophy For Children. L'approccio utilizzato con i bambini è stato quindi di questo tipo, con la proposta di una breve storia che vedeva come protagonista un maestro e una successiva attività per arrivare a definire le caratteristiche e i comportamenti di un "buon insegnante"; durante l'attività con i bambini, le insegnanti di classe sono state invitate a rimanere (in quanto parti integranti del gruppo) e sono state messe in atto tutte le misure affinché i bambini si sentissero a loro agio e comprendessero la finalità dell'incontro. Sono state scelte le classi terze della primaria in quanto gli alunni sono già pienamente entrati nel meccanismo della scuola, ma sono ancora abbastanza "piccoli" da evidenziare senza esitazioni gli aspetti che ritengono significativi. Per la scuola dell'infanzia, i bambini di 5 anni davano maggiori

garanzie di saper seguire una storia, di aver elaborato un'idea – per quanto ancora dai contorni sfumati – di cosa per loro è importante nella loro esperienza educativa e di saperlo raccontare, seppur con parole semplici.

Con le classi della secondaria, si è preferito chiedere ai docenti di uscire, in quanto la loro presenza poteva inibire la spontaneità dei ragazzi (Horner, 2000). Agli alunni della secondaria di I grado è stato presentato, come stimolo per rompere il ghiaccio, un brano tratto dal romanzo per ragazzi *Prima media* di Susie Morgenstern; agli studenti della secondaria di II grado è stata presentata la mappa insieme a un passo del libro di Daniel Pennac *Diario di scuola*. In entrambi i casi sono state scelte classi al penultimo anno in quanto si desiderava l'opinione di chi aveva già compiuto buona parte del percorso, senza disturbare le classi terminali.

In tre istituti, il numero di docenti disponibili è stato inferiore a 10; in un altro, invece, è stato necessario costituire due gruppi in seguito al nutrito numero di richieste (oltre 30): in un primo momento, si era pensato di selezionare i partecipanti ma si è scelto poi, in coerenza con il resto dell'impianto della ricerca che si proponeva di accogliere gli apporti che spontaneamente i docenti avessero voluto dare, di organizzare due gruppi; è da notare che l'alto numero di docenti partecipanti è stato il frutto del lavoro della collaboratrice del dirigente (che si è spesa ad inviare personalmente i docenti) e della decisione del dirigente di far rientrare l'incontro all'interno del piano di formazione. Com'era accaduto per il questionario docenti nell'istituto comprensivo citato in precedenza, anche in questo caso la spinta della dirigenza è risultata fondamentale per la buona riuscita dell'attività; al di là del contributo al gruppo di ricerca, il ruolo del dirigente scolastico è stato infatti essenziale per la continuità di tutti i processi avviati all'interno delle singole scuole:

[...] l'adesione convinta dei singoli attori a titolo individuale non è sufficiente: per condurre a termine un soddisfacente processo di valutazione interna, per dare un senso compiuto a quanto messo in luce dalla valutazione esterna e soprattutto per poterne tradurre gli esiti in miglioramento è necessario che la partecipazione non sia limitata a una piccola minoranza di docenti; qui emerge il ruolo strategico del dirigente scolastico, chiamato ad assicurare attraverso le leve organizzative e motivazionali a sua disposizione la concreta praticabilità di processi autovalutativi che devono saper coinvolgere un'ampia maggioranza del personale. Non si tratta di un compito agevole, tanto più in Italia, dove le leve a disposizione del dirigente scolastico sono limitate [...]
(Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 110)

Alcuni gruppi si sono attenuti strettamente alla mappa, discutendo sempre a partire dalle competenze suggerite; altri se ne sono spesso allontanati, facendosi anche promotori di richieste di aiuto e cambiamento. La ricchezza delle informazioni raccolte è dipesa anche dal fatto che sono

emersi sia aspetti a favore che contro la valutazione e questo ha permesso di considerare, per la ricerca, elementi di segno diverso. In generale, nei gruppi è stato apprezzato che i moderatori fossero persone “di scuola” (docenti e dirigenti), in quanto l’idea diffusa era che coloro che non conoscono la realtà della scuola non possono cogliere fino in fondo né le peculiarità del lavoro degli insegnanti, né le difficoltà legate alla valutazione; avere un confronto con chi invece condivide lo stesso contesto lavorativo ha condotto ad un atteggiamento meno difensivo, il che è, come abbiamo visto anche in precedenza, condizione necessaria affinché il cambiamento possa attecchire.

La vera criticità è emersa con i genitori. Era stato chiesto di organizzare gruppi con i genitori nei tre IC (genitori di alunni di terza primaria e seconda secondaria – in questo caso i rappresentanti di classe) e in due IIS (genitori di quarta; il terzo IIS, in reggenza, aveva disponibilità piuttosto limitate, per cui si è lasciata al dirigente la possibilità di gestire i gruppi tra i due istituti). Questi incontri sono stati sicuramente interessanti per alcuni elementi emersi (in particolare l’attenzione da parte dei genitori per la componente affettivo-relazionale dell’esperienza scolastica); tuttavia, i numeri scarsi (nella secondaria di II grado, in un caso non si è presentato nessun genitore) hanno rappresentato un problema di rilievo in quanto, pur non cercando un campione rappresentativo, si intendeva avere comunque un discreto numero di voci a confronto. Un’eccezione è rappresentata dal gruppo di genitori di terza primaria dell’IC di Este, i quali si sono presentati quasi al completo. Si tratta di genitori che hanno manifestato un apprezzamento pressoché incondizionato per la docente prevalente, la quale ha saputo lavorare efficacemente sia con i bambini che con il gruppo di genitori, coinvolgendoli nell’apprendimento dei figli e nelle attività curricolari ed extracurricolari; quindi un rapporto privilegiato, che ha fatto sì che i genitori fossero presenti in maniera massiccia.

Dopo aver concluso i focus, sono stati individuati i temi maggiormente ricorrenti e alcuni estratti particolarmente significativi al fine di presentarli ai dirigenti del gruppo di ricerca (a cui sono state consegnate le trascrizioni integrali dei focus, dopo aver eliminato tutte le indicazioni che avrebbero reso riconoscibili le persone che avevano parlato o a cui era stato fatto riferimento) e ai colleghi dei docenti delle scuole. Una prima analisi è stata fatta usando carta e penna; a questa ne è seguita una più puntuale svolta con Atlas.ti, ma solo, come vedremo, per i focus degli alunni. Nel gruppo di ricerca i risultati sono stati condivisi ad ottobre 2016 (quindi all’inizio del secondo anno): in quell’occasione, sono anche state scelte le modalità per la presentazione dei risultati dei questionari e dei focus group all’interno dei colleghi dei docenti.

Gli istituti che hanno optato per la presenza in un loro collegio di un membro del gruppo di ricerca per illustrare questi risultati (IC Este e Tribano; IIS “Cattaneo-Mattei”) hanno ricavato, all’interno

di una riunione già programmata, un'ora di tempo per la restituzione dei dati. Sono stati momenti importanti di condivisione, che hanno destato l'attenzione dei docenti; in particolare, le parole degli alunni sono state accolte con interesse e talvolta sorpresa, dovuta a osservazioni e riflessioni che gli insegnanti non si sarebbero aspettati. I docenti hanno anche apprezzato il fatto che il gruppo di ricerca mantenesse l'impegno di restituire i dati raccolti e iniziare un confronto; occorre ricordare che una delle critiche più frequenti alla L. 107 è stata quella di aver dato ai docenti l'impressione di essere stati consultati, ma non ascoltati. Il dirigente dell'IIS "Euganeo" ha presentato personalmente ai docenti una sintesi mentre la nuova dirigente dell'IIS Kennedy ha chiesto, dopo il suo arrivo, un report completo da condividere con i docenti. Con l'ennesimo avvicendamento di dirigenza (anzi, reggenza) dell'IC di Solesino-Stanghella è invece terminata la collaborazione della scuola con il gruppo di ricerca.

Come anticipato, per quanto riguarda i focus di insegnanti e genitori, ci siamo limitati ad un'analisi carta e matita, non approfondita successivamente con Atlas.ti, di cui riportiamo qui di seguito una sintesi con alcuni estratti significativi (in particolare per le aree che risulteranno di maggior interesse anche per i ragazzi).

I genitori – pochi – partecipanti, hanno soprattutto puntato l'attenzione sul benessere dei figli a scuola e sull'importanza che trovino un ambiente accogliente. Quando sono ancora molto piccoli, è soprattutto la loro serenità che interessa:

“...io vedo che il mio bambino viene volentieri, mi lascia serenità questa cosa. Non mi parla molto neanche il mio, nello specifico di cosa si fa, cioè bisogna proprio tirargliele fuori, però io lo vedo contento e penso che questa sia la base di tutto” (genitori infanzia)

“E'già un punto fondamentale, che il bambino vada volentieri, stia bene. Mio figlio dice sta bene coi compagni e sta bene anche con la maestra” (genitori primaria)

“Quando si instaura un bel rapporto, poi il profitto viene in automatico; se invece si crea un conflitto, una tensione, ma proprio a livello di.. di... di contatto umano... [...]” (genitori secondaria II grado)

Più avanti, si apprezza sempre più anche la relazione che l'insegnante riesce ad instaurare con i bambini e i ragazzi, una relazione valorizzante, personalizzata, fondata sul rispetto e sull'autorevolezza:

“... una maestra brava è una maestra che si sa relazionare bene con i bambini”. (genitori primaria)

“La nostra classe è una classe che si vuole tanto bene, ci si dà sempre un aiuto, quello in difficoltà si dà una mano. - L'insegnante contribuisce a creare questo buon clima di

classe? - Secondo me, sì. Nella mia classe io ho avuto un bambino con tanti problemi. Il primo anno, la maestra li ha cercati di coinvolgere tutti insieme, con le grosse gravità che aveva questo bambino. Da là, tutti gli altri si sono avvicinati, vanno tutti d'accordo". (genitori primaria)

"È in grado di potenziare e prendere il meglio di quello che possono prendere, fare, non si arrende" (genitori primaria)

"...io ho apprezzato che la maestra abbia rispettato le sue idee" (genitori primaria)

"Credo che il bravo insegnante sia una persona che riesca anche a vedere oltre, al di là, dando per scontato che conclude il programma, fatto tutto ciò che c'è da fare, è una persona che sa vedere oltre l'aspetto "io sono un insegnante, tu sei studente", ma "io sono un insegnante persona, tu sei uno studente persona", no? Quindi, in qualche modo... valorizzare anche chi hai davanti, riuscire a capire "questo bambino può darmi questo"... (genitori secondaria I grado)

Un bravo insegnante è anche colui che sa gestire i tempi dell'impegno e quelli delle pause, che sa variare le sue proposte, che riesce a coinvolgere attivamente gli alunni nel loro apprendimento:

"Intuisco il suo piacere, anche proprio a venire a scuola, che indubbiamente è la capacità che hanno le sue maestre di coinvolgerli a fare cose nuove e al contempo anche a capire quando questi bimbi hanno anche bisogno di [una] valvola di sfogo, del momento di svago e invece poi... a coinvolgerli invece a fare cose che richiedono più attenzione" (genitori infanzia)

"Un bravo insegnante è quello che riesce a coinvolgere tutti i bambini della classe". (genitori primaria)

"Una maestra che riesce a coinvolgere i bambini, li premia quando sono da premiare, li sgrida e li fa stare alle regole quando devono stare alle regole [...] Il bilanciamento tra volergli bene però nello stesso tempo sgridarli quando... quando ce n'è bisogno insomma" (genitori primaria)

"Lui mi raccontava così: succedeva che avevano delle materie magari prima molto... impegnative e quindi andavano un po' su di giri, quando c'era il cambio dell'ora, avevano tutta la fase, no? cominciano a fare, brigare, lei entrava dentro e anziché urlare, come fanno spesso gli insegnanti, o alzare la voce, comunque eh? riusciva a raccogliarli e a calmarli in maniera... non so come, li... li accoglieva, li raccoglieva, li conduceva e questa cosa lui l'ha colpito, lo colpiva parecchio, l'ha colpito parecchio e me la raccontava con tanta gioia, diceva "quell'insegnante era proprio brava, sapeva calmarci senza urlare"... al di là, insomma, ecco, di questi aspetti qui, però aveva probabilmente... affinato degli strumenti che..." (genitori secondaria I grado)

"Perché prima di tutto, oltre a insegnare la materia, devono cercare a livello psicologico di capire come relazionarsi con i ragazzi. Nel momento in cui loro trovano un contatto,

una relazione con la classe, che non è fatta ogni classe è uguale, perché ci sono delle dinamiche all'interno delle classi che sono diverse, quindi lui, l'insegnante deve riuscire a capire la dinamica che si instaura all'interno della classe e come operare lui con la dinamica della classe" (genitori secondaria II grado)

Anche la relazione con la famiglia è ritenuta importante, in particolare per chi ha figli ancora piccoli; nell'insegnante, si ricerca soprattutto qualcuno che "osservi" e "capisca" il bambino, e che aiuti i genitori consigliandoli:

"Vedo che figlio non mi parla, si tiene tutto dentro, ci sono le maestre che mi vengono a dire "guarda è successo da così e così". Ben venga, io posso aiutare mio figlio, mi ha fatto tanto piacere". (genitori infanzia)

"Per questo che lei chiede sempre "come sta il bambino? Come si trova?" Quando si va a parlare con lei è sempre questa la domanda: "come va? Come lo vede?" E allora da lì si può parlare" (genitori primaria)

"Dà dei consigli su come aiutarla a casa e quindi andare avanti di pari passo, però ci tiene molto anche all'aspetto caratteriale del bambino, quindi insieme quando si va a parlare cerca anche umanamente, cioè, col carattere di capire il metodo giusto per riuscire a far capire al bambino la materia" (genitori primaria)

"Tante maestre non creano rapporto tra genitori e alunni ma perché non vogliono mettersi in gioco, è difficile, è un lavoro, è pesante colloquiare e... rendicontare, quasi, quello che si fa con i genitori, perché anche i genitori hanno tante teste, siamo critici, siamo di tanti colori anche noi" (genitori primaria)

Riguardo alla didattica, i genitori apprezzano che si offrano opportunità di apprendimento coinvolgenti e laboratoriali:

"Con le risorse che sono nel territorio, fa delle uscite che... [...] è venuta a vedere ad esempio il canale, per agganciarsi al fiume, vanno a vedere le colline, i colli Euganei, cioè usare, utilizzare le risorse, non solo fermarsi ai libri testo ma agganciarsi magari a questi per approfondire gli argomenti" (genitori primaria)

"Per le elementari sono entusiasti in inglese, che... fanno il metodo giocoso, allora là gli piace molto. [...] sono contenti di quello, quando fanno le cose con... metodo di gioco sono sempre contenti. - [...] O come sfida... - Non so se con la maestra di matematica, anche a voi, aspettano il sabato per far la sfida sui problemi. La maestra lancia i dadi, dei problemi con le... competenze magari un po' più alte, loro sono tutti contenti". (genitori primaria)

"Beh, per esempio alle medie, mio figlio è entusiasta quando fanno i lavori di gruppo, che gli danno a casa e lavorano con il computer. [...] Fanno il lavoro a casa di gruppo,

poi lo presentano insieme con il computer, allora si trovano in biblioteca... questo qua gli piace molto”. (genitori secondaria di I grado)

Si apprezza però anche la costruzione progressiva di una metodo di studio, l’assegnazione di lavoro a casa finalizzato e una valutazione che sia realmente formativa:

“Li giustifica i voti, cioè, ti do così perché...” (genitori primaria)

“Un bravo insegnante è anche quello che riesce a fargli fare i compiti a casa ai bambini [...] nel senso che gli dia dei compiti da fare che gli fanno imparare meglio la materia che... che deve imparare, che non siano cose superflue ma che siano cose che... che lo aiutano a imparare, essenziali, diciamo”. (genitori primaria)

“...ha passato il primo periodo a lavorare con loro per trovare un metodo, che poi tra l’altro non è detto che uno *vaga ben pa naltro*, cioè, ognuno ha la sua... caratteristica per poi memorizzare, piuttosto che imparare le cose, quindi... secondo me, insomma, cioè... inutile dare compiti e... però se se non accompagni, almeno nella fase iniziale, a trovare un modo per... che vada bene a te, come persona” (genitori secondaria I grado)

I focus group con i docenti sono stati molto più partecipati, per cui le informazioni ricavate sono molto più diversificate e abbondanti; è in previsione l’analisi con Atlas.ti anche delle trascrizioni di questi focus, al fine di predisporre una serie di indicatori che potranno confluire in un “profilo” del docente e/o in un questionario di autovalutazione da utilizzare all’interno delle scuole. Proprio la ricchezza delle informazioni rende piuttosto difficile farne una sintesi; ci limitiamo pertanto a restituire in questa sede alcune delle opinioni emerse riguardo alla nuova procedura di valorizzazione/valutazione. Alcuni insegnanti sostengono che non sia stata fatta sufficiente chiarezza sulle finalità della “valutazione”:

“Forse deve essere chiarito l’obiettivo, perché se l’obiettivo, come diceva la collega, è migliorarsi e... mettere in luce magari quelle che possono essere non delle carenze ma dei lati del nostro... del nostro essere professionali da migliorare, allora verrebbe accolto sicuramente con meno... reticenza”.

Altri evidenziano alcune possibili criticità (vere o presunte) dal punto di vista operativo:

“Quindi è difficile per un insegnante che sta qui da un certo numero di anni, che ha tre quattro cinque sei classi, allora il discorso può essere paragonabile, però il collega che ha solo le quinte ha un rapporto radicalmente diverso da quello che... che abbiamo noi con seconde, terze, quarte, quinte, quindi cercare di trovare un minimo comune denominatore diventa difficile”.

“Nelle scuole superiori, la valutazione, il modo di crescere, io questo l’ho visto per esperienza, il modo di crescere come docente è diverso nel biennio dal triennio.

io ritorno sempre che il problema di base è proprio quello che non è mai stato risolto dalle riforme, è proprio quello dell'organizzazione scolastica, sia a livello fisico, perché se io non ho neanche lo spazio adeguato, il famoso lavoro di gruppo non riesco a farlo perché non riesco neanche a spostare i banchi, quindi a noi viene richiesto come lavoratori un grosso impegno, un grosso senso anche di... autocritica, però, come lavoratore, io mi chiedo quali sono le mie condizioni di lavoro. Allora, tu mi chiedi di fare qualcosa in una condizione per me incompatibile con quello che tu mi chiedi di fare”.

“Non è sempre facile, per esempio [...] partecipazione alla vita scolastica, per una persona che arriva magari da un anno, già vedere alcuni colleghi è difficile, parlarci è ancora più difficile perché ovviamente uno è lì, firma il registro, ti scambi qualche opinione veramente significativa forse al consiglio di classe e... poi la 107 a mio avviso punta in maniera radicale su queste nuove tecnologie. Noi a volte non abbiamo neanche internet che funziona per firmare il registro, per cui... ecco. Su questi aspetti... veramente se dobbiamo essere valutati, forse...”

Altri ancora evidenziano timori sulla correttezza delle procedure o preoccupazione per le relazioni tra colleghi o con l'utenza:

“Che alla fin fine si possono creare delle dinamiche, per cui magari i conflitti che si vengono a creare nell'ambito del lavoro, finiscono per ricadere sulla valutazione finale, sempre negativa, che va a penalizzare alcune persone come forma di punizione, tra virgolette, o di emarginazione, un mobbing”.

“...non perché... il preside... ci sia qualcosa da dire, ma poi è normale, scatta quel meccanismo per cui i docenti servili... quasi a livello di schiavetto, proprio perché... cioè, è un meccanismo, un malessere in cui non otteniamo un beneficio reale nella qualità dell'insegnamento ma semplicemente... io la vedo... svendersi, in tutti i sensi, cioè non c'è serietà in questo”

“Il problema è creare una differenziazione fra colleghi, sarà una differenziazione, a me non me ne frega niente, per esempio, del fattore economico, sinceramente non credo che mi cambierà la vita, a me interessa la qualità del mio lavoro, e allora questo non è dare a chi ha fatto di più, è creare una graduatoria fra bravi e meno bravi, e secondo me questo sarà deleterio, sia per i rapporti tra colleghi, sia nei confronti dei genitori, i quali sapranno chi sono i più bravi o meno bravi, e in relazione a questo iscriveranno i ragazzi in certe sezioni rispetto ad altre e quindi, che so, 30 anni di onorato lavoro vanno a farsi benedire perché bisogna all'interno di un certo numero di insegnanti andare a individuare coloro i quali...”

“... e secondo me invece saranno i più valutati... più sopravvalutati quelli che fanno tanti progetti, che vanno.... a fare il corso di qua e di là... portano lustro alla scuola, il preside si può pavoneggiare di questi insegnanti... secondo me sarà così”.

Interessante anche che ci sia chi affiderebbe tutto al dirigente e chi, al contrario, ritiene che sarebbe del tutto inopportuno:

“Secondo me la valutazione la deve fare direttamente il preside e li ha i mezzi il preside, perché il preside sa tutto, in generale i presidi sanno tutto, sanno chi vale, chi non vale, chi e chi non ha e allora...”

“Il Preside cosa può valutare? con quanti punti mi sono laureata, in quanto tempo, quali corsi di aggiornamento ho fatto, se arrivo in ritardo oppure in anticipo., assolutamente ancora meno, perché magari tra di noi...”

Relativamente alla partecipazione degli studenti, alcuni insegnanti ritengono che l’apporto degli studenti sia da tenere in considerazione, altri mettono in guardia dal creare degli indicatori a partire dai loro punti di vista:

“... io sono dell’idea che dovrebbero essere gli studenti a fare una griglia più precisa e... e concorrere proprio alla valutazione dell’insegnante, perché... cioè, per quanto possa pensare che non siano obiettivi ecc., comunque io vedo che... chi sa notare [...] la classe ed è contento di variare, e di ascoltare, migliora tantissimo il [s]uo modo di insegnare e secondo me quello che dicono i ragazzi è... cioè, io mi fido del loro giudizio, [...]”

“... dal mio punto di vista, io l’ho sempre detto in tanti contesti, in tante situazioni, cioè, per me per esempio la valutazione del docente è come in sostanza quello che fanno un po’ all’università, cioè si chiede direttamente a chi è interessato se il docente fa effettivamente... fa la differenza, in sostanza, nell’apprendere argomenti e competenze”

“Ma il feedback, io non sto dicendo che non... cioè, sono due cose diverse, no? mettersi in discussione, anche dal punto di vista degli studenti, assolutamente, ma che questi possano essere i parametri per valutare un buon o un cattivo professore, è qui che magari io... dissento un po’ dal... nel senso...”

La partecipazione dei genitori, invece, decisamente non è accolta positivamente:

“Come insegnante dico, quando mi relaziono con i genitori, anche colti, meno colti, ah... conoscono? conoscono bene il nostro lavoro? Bisognerebbe fare un corso di formazione anche ai genitori, cioè, capire, genitore, cos’è la scuola, cosa vuol dire andare a insegnare, cosa vuol dire stare coi ragazzi? Un genitore giustamente che passa ore in fabbrica, o passa otto ore in tribunale, o passa otto ore in ambulatorio può dopo capire effettivamente l’insegnante cosa fa?”

Non manca nemmeno chi si dichiara contrario alla valutazione tout court:

“Parto dalla premessa che a mio parere le mentalità di valutazione non sono neanche costituzionali, in quanto la Costituzione parla di uguaglianza davanti alla legge, oltre

all'art 33 la libertà dell'insegnamento. Ma non vedo perché gli unici gli unici esponenti dell'amministrazione statale a non essere valutati, essere valutati chiedo perdono, per i quali dei criteri di valutazione sono stabiliti anche dall'utenza, siamo noi”.

“... mi ritrovo dopo X anni di scuola ad essere in anno di prova, quindi sotto valutazione, non so nemmeno se sia il caso di esprimere sinceramente il mio parere, il mio parere è che sono contrario alla valutazione degli insegnanti, non sono d'accordo, io non sono d'accordo che gli insegnanti vengano valutati”.

Infine, c'è chi confida che la ricerca avviata possa davvero essere tenuta in considerazione, a differenza di altre forme di consultazione che non hanno soddisfatto le aspettative:

“Allora la mia paura [...] siccome noi adesso veniamo interpellati con la richiesta di fornire una specie di graduatoria, voi lo fate con uno studio scientifico, non è diverso da quello che è in qualche modo il percorso di parecchie cose della buona scuola, che hanno chiesto a noi insegnanti, poi però la discussione ci viene tolta di mano perché viene rielaborata in ambiti nei quali gli insegnanti non intervengono”.

5.5.5 Ridefinizione del percorso di ricerca

Come anticipato nel paragrafo precedente, in un successivo incontro (marzo 2017), il gruppo di ricerca, tenendo in considerazione quanto emerso dai focus group, ha deciso di focalizzare la propria attenzione sull'apporto che poteva essere dato alla valorizzazione dei docenti da alunni e studenti. I loro interventi erano infatti apparsi significativi e “centrati” e, inoltre, mettevano in evidenza aspetti che solo loro – interlocutori principali dei docenti – potevano rilevare. Quello che si intendeva ottenere non era l'espressione di un giudizio, quanto un punto di vista che poteva essere utile in primis ai docenti, per una riflessione sul loro operato. A questo scopo, si è deciso di predisporre dei questionari a partire da quanto era emerso nei focus group, compiendo un'analisi accurata con Atlas.ti, un software che consente di condurre analisi testuali sistematiche (cfr Vardanega, 2008).

Si è deciso di tralasciare momentaneamente la scuola dell'infanzia, dal momento che solo uno degli istituti coinvolti ha questo grado scolastico al suo interno, e di procedere intanto con la primaria e la secondaria di I e II grado; segnaliamo, comunque, che il focus con i bambini di 5 anni è stato estremamente stimolante e in alcuni momenti sorprendente per la lucidità con cui i bambini avevano colto molti aspetti della vita scolastica⁷².

⁷² Un esempio è quello che riportiamo di seguito, in cui una bambina spiega con parole sue, ma in maniera decisamente chiara, come funziona la collaborazione tra le insegnanti di sezione: MICHELA: “È intelligente. Com'è il maestro intelligente?” – “Vuol dire che... se pensa tanto alle cose, poi le dice a un altro maestro se c'è, o maestra, e poi... e poi decidono insieme e poi le fa fare”.

L'analisi è stata svolta dal ricercatore individuando per prima cosa all'interno delle trascrizioni dei focus group i codici, ovvero delle brevi etichette agganciate a parti del testo, con lo scopo di identificare e catalogare quelle parti da un punto di vista semantico:

They capture meaning in the data. They also serve as handles for specific occurrences in the data that cannot be found by simple text-based search techniques. Codes are used as classification devices at different levels of abstraction in order to create sets of related information units for the purpose of comparison (e.g., a concept like "Coping Strategy"). (Atlas.ti User Manual, p. 17)⁷³

A porzioni di testo che veicolano lo stesso significato viene quindi associato lo stesso codice. Nel caso della presente ricerca, i codici riguardavano le caratteristiche, i comportamenti, gli atteggiamenti e tutto ciò che era riferito al "buon insegnante".

Successivamente, i codici sono stati organizzati in "famiglie", ovvero dei *cluster* di codici afferenti ad un medesimo argomento; nel nostro caso, ad esempio, all'interno della famiglia "gestione della disciplina in classe", troviamo codici quali "fa rispettare le regole", "sopporta gli alunni quando chiacchierano", e così via. Sono state analizzate insieme le trascrizioni dei focus group degli alunni della primaria, poi quelle della secondaria di I grado e infine quelle della secondaria di II grado. Non è stato un lavoro semplice: in alcuni casi, ad esempio, la codifica è stata rivista in quanto era apparsa ben presto poco funzionale (ad esempio, con codici troppo vaghi o troppo specifici). Anche la formazione delle famiglie ha creato talvolta difficoltà, richiedendo ad esempio un successivo accorpamento di due famiglie inizialmente considerate distinte, oppure la suddivisione di una famiglia in due diverse in modo da evitare ambiguità e focalizzare con maggiore precisione alcuni aspetti interpretativi (nel nostro caso, si è suddiviso l'ascolto riferito all'ambito scolastico da quello "personale").

Al termine dell'analisi, il file è stato condiviso con un ricercatore esterno (non coinvolto nella ricerca), in modo da poter confrontare l'attribuzione dei codici e delle famiglie, e rivedere insieme le scelte sulle quali non c'era accordo; questo tipo di lavoro ha permesso di evitare contraddizioni, eliminare alcuni doppi e specificare meglio alcuni codici in caso di ambiguità o di sfumature diverse.

Quelli che seguono sono le famiglie e i codici ricavati dall'analisi delle trascrizioni dei focus group della scuola primaria; come già indicato, i focus hanno riguardato, separatamente, tre classi terze di

⁷³https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/atlasti_v7_manual_201312.pdf?q=/uploads/media/atlasti_v7_manual_201312.pdf

tre diverse scuole primarie. Ricordiamo che il tema del focus era “il bravo maestro” e, proprio per questo, le attribuzioni risultano tutte di segno positivo.

famiglie	codici
attenzione, ascolto, aiuto e sostegno; “cura”	“fiducioso” (dà fiducia ai bambini) ascolta ascolta le idee degli alunni e le mette in atto ascolta le idee dei suoi alunni ascolta (“non dice ‘ah, va bene, vai via’”) Sa ascoltare fa esprimere ai bambini le proprie idee Si accorge di quello che fanno i bambini affezionato (“quando un bambino si fa male lo porta in bagno e lo bagna”) consola È bravo coi bambini Fa tante coccole incoraggia Si prende cura degli altri “spazioso” (dà spazio per fare le cose) aiuta i bambini in difficoltà comprende gli alunni quando non fanno i compiti buono con gli alunni
equità	Non ha il preferito
attenzione alla diversità degli alunni	sa comunicare (farsi capire) con tutti
coinvolgimento degli studenti	Sempre pronto a dire cose nuove Pieno di idee
gestione della disciplina in classe	Fa rispettare le regole gentile (non grida, sa trattenersi) severo (che fa stare zitti gli alunni e ascoltare) sopporta gli alunni quando chiacchierano dice ai bambini che si comportano male quando lo fanno
competenza disciplinare	Sa bene le materie deve sapere le cose per farle imparare ai bambini intelligente (che conosce le cose) intelligente (che sa le cose) intelligente (che sa tutto) intelligente (sa tante cose)

rispetto	rispettoso Pieno di rispetto Pretende rispetto Rispetta gli alunni Rispetta le caratteristiche di tutti
clima di classe	aiuta a far fare la pace agli alunni che litigano dà suggerimenti per non litigare Aiuta ad imparare col sorriso “giocherellone” (che gioca sempre) fa giocare
disponibilità	Quando uno non capisce, spiega di nuovo
impegno del docente	Spiega le cose non tanto per fare Interessato alla lezione che fa severo (che vuole fare imparare bene gli alunni)
caratteristiche e atteggiamenti personali e legati alla scuola	felice (contento di insegnare) non ha sempre il muso e non è sempre arrabbiato Non si arrabbia Non si arrabbia mai Non si arrabbia per cose superficiali Si arrabbia solo quando c'è bisogno Non calmo e non scalmanato non agitato pacifico è paziente con gli alunni nuovi paziente Sta calmo Sta fermo Sincero (2) Non finge dice sempre la verità Non si vanta generoso disciplinato Non inquina esigente al punto giusto innamorato (e quindi felice coi bambini) non invadente (non si deve impicciare) educato scherzoso divertente Simpatico (2)

	intelligente intelligente (che ricorda) “pensieroso” (pensa sempre) Pensa prima di dire le cose Usa il cervello Usa la testa maturo Saggio è di esempio per gli alunni
--	--

competenza didattica	spiega Spiega bene la lezione spiega la lezione tranquillo, non agitato Sa insegnare “specifico” (va a fondo sulle lezioni) Fa imparare fa imparare giocando (invece che sempre studiando) intelligente (che sa spiegare) intelligente a correggere non dimentica fa preparare prima della verifica
-----------------------------	---

L’aspetto che risulta di maggiore interesse per i bambini è quello relazionale, declinato come “cura”, ascolto, attenzione e manifestazioni d’affetto; si potrebbe pensare che ciò dipenda dall’età degli alunni coinvolti, ma vedremo che si tratta di una dimensione trasversale a tutti i gradi scolastici. Quello che si evidenzia nei discorsi dei bambini è, in molti casi, la ricerca di un ascolto “vero”, sincero (caratteristica che torna nella descrizione del “bravo maestro”), attento e non frettoloso, come si coglie da questo scambio che riportiamo [Michela è l’esperta; in corsivo gli interventi di alunni che si aggiungono al dialogo principale]:

- Deve dire sempre la verità.
- MICHELA: Dice sempre la verità. Mi fai un esempio di quando... di qualche maestro che non dice la verità? In quale occasione?
- Come... dice come... “maestro sai che io sono andato in un museo?”, lui “ah sì sì anch’io sono andato” e invece non è andato.
- MICHELA: Perché magari dice così per vuole tagliare corto, vuole...?
- *Oppure vuole esser più bravo dei suoi alunni...*
- Oppure... oppure tipo quando entra una persona importante in classe, fa finta di essere chissà quanto bravo, chissà quanto interessato...
- *Si vanta!*

- Chissà quanto... gentile con gli alunni, chissà quanto... tutto, fa finta di essere il migliore e quando escono dalla porta...

Altri aspetti molto citati, come evidenziato dai codici, sono la pazienza, la calma, il sorriso, l'arrabbiarsi solo "quando serve"; ecco un esempio:

- Il maestro deve essere paziente.
- MICHELA: Paziente. Come fa un maestro a essere paziente?
- Di non arrabbiarsi per... cose... superficiali.
- MICHELA: Non si arrabbia...
- Non si arrabbia per cose superficiali.
- MAESTRA: Per cose superficiali, mi piace questa precisazione.
- Perché se tipo una volta dimentica i libri, dimentica di fare i compiti...
- *Shhh*
- MAESTRA: [non si capisce] Cosa hai detto Samuele?
- RICERCATORE: Stava dicendo cosa intende per cose superficiali.
- MAESTRA: Quali sono per te le cose superficiali?
- Tipo che una volta ti dimentichi di portare un libro, può succedere per una volta, se è per 5, 6 volte, 7 lì è un bel problema, però se è una-due volte...

I bambini apprezzano anche l'allegria e l'imprevedibilità: anche a livello didattico, amano le lezioni fatte con entusiasmo e in maniera partecipata, le sorprese, il coinvolgimento.

- La mia non è che sia una cosa essenziale, però è una cosa che... è molto bella, secondo me.
- MICHELA: Cioè?
- Cioè... che invece che imparare sempre studiando, sui libri, come fa la maestra XXX, imparare giocando.

Inizia ad apparire il tema dell'equità ("Non ha il preferito"), che sarà presente in ogni focus group, con ragazzi di qualsiasi età.

Infine, una nota dal punto di vista del metodo: riportiamo qui di seguito due scambi che dimostrano come i bambini si siano espressi liberamente anche nei riguardi della loro maestra, sebbene questa fosse presente; il secondo, in particolare, è quello a cui si deve il titolo dato al presente lavoro:

- MICHELA: Contento di insegnare. E tu cosa intendi per "gentile"?
- Cioè che non grida tante volte e che si sa trattenere... che sa trattenersi...
- MICHELA: Che non grida molto e che sa?
- Trattenersi alla rabbia.
- MICHELA: Trattenersi.

- La maestra XXX!!!!!!! [risate]
- Maestra XXX, tu sei sempre il top!
- Questa qua è quella che fa per te!

- MICHELA: Quindi è un maestro che accetta anche... dei... delle piccole cadute, delle piccole... che possono capitare, vero? Le accetta, non è troppo esigente.
- La maestra è esigente al punto giusto.
- MICHELA: Eh?
- La maestra è esigente al punto giusto.
- MICHELA: Eh, ma mi sembra proprio che voi avete una maestra...
- MAESTRA: Esigente al punto giusto!
- Da 10 e lode!

La prossima tabella riporta invece le famiglie e i codici per la scuola secondaria di primo grado. In questo caso, abbiamo rilevato anche il “negativo”, in quanto, pur essendo il tema lo stesso, la libertà della discussione, l’esperienza e l’età diversa degli alunni hanno portato spesso ad evidenziare aspetti di criticità: i codici ricavati dall’analisi con Atlas.ti sono stati pertanto suddivisi tra situazioni positive e negative; inoltre, è stato anche segnalato con colori diversi quando la situazione era riferita ad una riflessione di tipo generale e quando, al contrario, si trattava esplicitamente di racconti di esperienze vissute.

Anche in questo caso, il focus ha riguardato tre classi (seconde) di tre scuole diverse dei tre comprensivi coinvolti.

Riflessione generale
 Esperienza vissuta

famiglie	codici	
	positivo	negativo
utilizzo di varietà di metodologie e attività (9)	Attività “belle”	Desiderio di più pratica in alcune materie (musica e arte)
	Esperienza pratica di ciò che si studia	
	Uscite didattiche	
	Uso dei laboratori ed esposizioni degli alunni	
	Varietà di attività (“non fa scrivere sempre”)	
	Visione di film	
	Visione di filmati sul’argomento che si sta studiando	
	Uscita didattica per vedere dal vivo quanto studiato	

attenzione, ascolto, aiuto	“non abbandono” di chi è in difficoltà	Assegnazione di voti negativi anche se
-----------------------------------	--	--

e sostegno SCOLASTICO (19)	<p>“più spiegazione” a chi è in difficoltà</p> <p>Aiuto ad alunni in difficoltà</p> <p>Atteggiamento di chi “se ne importa della classe”</p> <p>Capacità di non far pesare voti o comportamenti insolitamente negativi</p> <p>Comprensione (di bisogni e difficoltà)</p> <p>Dimostrazioni di affetto da parte dell’insegnante</p> <p>Elargizione di consigli</p> <p>Elargizione di consigli anche alle famiglie</p> <p>Concessione di tempo per pensare e formulare le frasi nelle verifiche e nelle interrogazioni</p> <p>Spiegazione di come migliorare</p> <p>Atteggiamento non ansiogeno durante le interrogazioni</p>	<p>l’alunno spiega i problemi che ha avuto</p> <p>Scarsa attenzione a ciò che accade in classe</p> <p>Atteggiamento di chi “se ne frega un pochino” degli alunni</p> <p>Lodi, ma facendo confronti</p> <p>Mancata concessione di tempo per pensare durante un’interrogazione per passare subito a un altro</p> <p>Mancato aiuto in caso di bisogno, anche se promesso</p> <p>Tempo trovato per dare note ma non per aiutare</p>
equità (18)	<p>Assenza di preferenze</p> <p>Assenza di preferenze per mettere i voti</p> <p>Assenza totale di preferenze</p> <p>Comprensione e nessuna attribuzione di colpe immeritate</p> <p>Equità nell’assegnazione dei voti</p> <p>Interrogazione degli assenti in caso di assenza strategica</p> <p>Mancanza di preferenze</p> <p>Regole che devono essere uguali per tutti</p>	<p>Attribuzione di una colpa a chi non è responsabile (2)</p> <p>Controllo solo dei compiti di alcuni alunni</p> <p>Interrogazione di chi era assente il giorno prima e non ha gli appunti</p> <p>Interrogazione sempre delle stesse persone</p> <p>Preferenze che determinano valutazioni diverse</p> <p>Preferenze che fanno incolpare chi non è colpevole</p> <p>Preferenze dei docenti</p> <p>Punizione immediata solo di alcuni alunni</p> <p>Valutazioni non eque (o non percepite come tali)</p>
attenzione alla diversità degli alunni (4)	<p>Adattamento alle esigenze degli alunni</p> <p>Capacità di “incastrarsi” con i vari alunni</p> <p>Capacità di adeguarsi ai vari studenti</p>	<p>Attenzione solo per gli alunni bravi</p>
coinvolgimento degli studenti (14)	<p>Approfondimento di argomenti che piacciono agli alunni</p> <p>Coinvolgimento che passa per il racconto di esperienze personali</p> <p>Coinvolgimento con esercizi nuovi</p> <p>Coinvolgimento degli alunni che aiuta nella gestione della disciplina</p> <p>Coinvolgimento dell’alunno in difficoltà per aiutarlo</p> <p>Coinvolgimento di tutta la classe</p>	<p>Monotonia delle attività proposte</p>

	<p>Coinvolgimento di tutti gli alunni</p> <p>Collegamento degli argomenti a qualcosa di più attuale</p> <p>Invenzione di espedienti originali per mantenere l'attenzione degli alunni</p> <p>Negoziare degli argomenti con gli alunni</p> <p>Possibilità data agli alunni di scegliere alcuni argomenti (2)</p> <p>Possibilità di discussione "in senso personale" ("un'ora di parlare")</p> <p>Ricorso a esempi e modelli che interessano ai ragazzi (prof di musica che parla di cantanti famosi)</p> <p>Spiegazione con esempi tratti dalla realtà attuale</p>	
gestione della disciplina in classe (23)	<p>Atteggiamento non da "facilone" ("deve essere anche un po' temuto")</p> <p>Capacità di coinvolgere chi disturba invece di buttare fuori dall'aula</p> <p>Capacità di controllare la classe</p> <p>Capacità di gestire la classe</p> <p>Comunicazione severa delle notizie negative per fare capire meglio</p> <p>Invio di "segnali di attenzione" prima di sgridare</p> <p>Mancata assegnazione di note perché ritenute inutili in certi casi</p> <p>Mantenimento dell'ordine in base alle regole e al carattere degli alunni</p> <p>Necessità da parte dell'insegnante di imporre la sua autorità</p> <p>Necessità di maggiore severità e di dare note</p> <p>Piccola dose di severità</p> <p>Provvedimenti contro chi si comporta male</p> <p>Regole fatte rispettare in modo coerente</p> <p>Severità quando serve, non troppo cattivo</p> <p>Un pizzico di severità per mantenere la classe</p>	<p>Alterazione eccessiva e grida (2)</p> <p>Arrabbiatura e presa di un alunno per la maglia</p> <p>Atteggiamento di chi fa finta di niente quando qualcuno si comporta male</p> <p>Confusione in classe che impedisce di capire e determina punizioni</p> <p>Incapacità di far mantenere il silenzio durante le verifiche</p> <p>Mancato rispetto della regola che dopo tre note bisogna andare dal preside</p> <p>Rimproveri fatti gridando</p>
attenzione allo studente come persona (2)	<p>Attenzione al "lato psicologico" dell'alunno</p> <p>Comprensione anche della persona, non solo dell'alunno</p>	
competenza valutativa (12)	<p>Buona costruzione e valutazione delle verifiche</p> <p>Coerenza di voto e giudizio</p> <p>Semplificazione delle verifiche</p> <p>Verifiche adatte a tutta la classe</p>	<p>Assegnazione di voti sempre bassi per mantenere l'impegno</p> <p>Calendarizzazione della verifica dopo troppo tempo</p> <p>Commenti sommari sulle valutazioni, senza spiegare gli errori</p> <p>Commento "si sapeva" alla consegna di una verifica</p>

	Verifiche con domande chiuse e aperte per andare incontro a tutti	Comunicazione del voto senza spiegarlo Interrogazione su un capitolo non spiegato Verifiche a sorpresa che determinano brutti voti
chiarezza della spiegazione (8)	Chiarezza del discorso (parla in modo che gli alunni capiscano) Chiarezza della spiegazione dovuta al cambiamento dei termini complicati (con conseguente comprensione) Chiarezza della spiegazione dovuta alla mancanza di troppi termini specifici Spiegazione chiara che fa capire le cose Spiegazione con semplicità Spiegazione dei termini difficili con parole semplici	“far imparare senza spiegare” Incapacità di spiegare in modo chiaro dei concetti difficili
senso/significato dell'apprendimento (1)		Atteggiamento “imparate come ho fatto anch'io”
rispetto (4)		Battute offensive Commenti negativi su chi non riesce Predisposizione della top ten degli alunni Uso di termini poco consoni per rivolgersi agli alunni
motivazione (5)	Assenza di eccessiva severità, perché gli alunni non si scoraggino Impegno premiato o riconosciuto al di là del voto assegnato Riconoscimento degli sforzi Riconoscimento dell'impegno	Scoraggiamento degli alunni durante le interrogazioni e conseguente odio per la materia
clima di classe positivo (10)	Atteggiamento spiritoso quando serve Battute divertenti Battute durante la lezione da parte dell'insegnante Battute spiritose ma non esagerate Buona gestione del momento dello scherzo e di quello della spiegazione Comprensione dell'insegnante di quando scherzare e quando no Entrata in classe e saluto “come va?” agli alunni Rapporto di convivialità con la classe	Comportamenti contraddittori dell'insegnante Entrata in classe e inizio immediato delle interrogazioni
dialogo e confronto (1)	Dialogo con la classe	

disponibilità (6)	Disponibilità a rispiegare	Disponibilità a rispiegare, ma con le stesse parole
	Disponibilità a rispiegare quando richiesto Offerta di una seconda occasione	Rifiuto di rispiegare Rifiuto di rispiegare per mancanza di tempo
etica del docente (6)		Abbigliamento poco adatto dei docenti Atteggiamenti inadeguati alla classe (insegnante che si trucca in aula) Dimostrazione di maggiore interesse per la propria cattedra che per gli alunni Linguaggio dei docenti adatto al contesto (no parolacce) Tempo perso a raccontare cose personali dell'insegnante Uso del cellulare in classe per giocare da parte dell'insegnante
impegno del docente (2)		Mancato svolgimento di cose programmate per mancanza di voglia Mancanza di attività ricreative "perché non ha voglia di controllare gli alunni"
caratteristiche personali e atteggiamenti (9)	Insegnante "freddo" che piace perché l'insegnante non grida ed è serio Atteggiamento divertente e simpatico	"buon cuore" degli insegnanti che scompare quando diventano docenti Scrittura illeggibile dell'insegnante (2)
	Simpatia	
	Simpatia dell'insegnante che rende le lezioni interessanti	
	Simpatia e sorriso Sorriso costante	
competenza didattica (21)	Attenzione all'apprendimento dei contenuti associata ad autorevolezza	Eccesso di compiti per casa
	Interesse dell'insegnante per l'innovazione	Lezione limitata alla lettura del libro
	Lezione ben programmata (tempo per scherzare e per spiegare)	Mancata conclusione delle spiegazioni
	Lezione che diventa interessante grazie all'insegnante	Mancata spiegazione del perché un esercizio è sbagliato
	Lezione preparata con cura a casa (il docente non legge il libro e basta)	Nessuna correzione degli esercizi per casa (2)
	Sollecitazione agli alunni a fare degli schemi	Nessuna spiegazione (2)
	Spiegazione alla lavagna con esempi	Procrastinazione della spiegazione richiesta che si conclude con una mancata spiegazione
Suggerimento di input perché ciascuno faccia i propri schemi	Richiesta anticipata di consegnare dei lavori senza avvisare	
"Quantità" abbondante di spiegazione	Rilettura identica di una pagina non compresa per la quale è stato chiesto un chiarimento	
	Scarsa attenzione agli errori degli alunni (non ci si accorge quando sbagliano)	
	Studio di mezz'ora di un capitolo e immediata verifica (nella stessa ora)	

La trascrizione, e la successiva analisi, hanno ben evidenziato la crescente complessità delle riflessioni. Per prima cosa, emergono opinioni riconducibili all'aspetto metodologico e alla chiarezza delle spiegazioni:

Ogni tanto, cioè... le lezioni lei non le spiegava ma leggeva e basta nel libro.

Secondo me una brava insegnante potrebbe essere anche quella di inglese, perché si programma la lezione e trova il momento per fare gli esercizi, per scherzare ma anche spiegare.

Rispetto all'anno scorso io con il professore di quest'anno mi sono trovata molto meglio, perché il professore di quest'anno spiega molto, ci fa fare degli schemi e poi anche quando fa le verifiche di scienze, cioè, non ci fa... ci fa approfondire un argomento che ci piace molto a noi.

Secondo me oltre a spiegare in modo chiaro dovrebbe fare ogni tanto delle battute, oppure spiegare con esempi anche che riguardano anche la realtà di oggi.

- MODERATORE: Perché è importante organizzare le uscite?
- Perché... cioè, si può imparare meglio... è un altro modo per imparare e per approfondire meglio un argomento. [...] Ad esempio, la professoressa di arte ci ha portati al duomo e ci ha fatto vedere, cioè, dal vivo. [...] In quel modo... in quel modo ha attirato meglio l'attenzione e abbiamo capito meglio quello che ci voleva spiegare.

Quando spiega un argomento che magari è un po' noioso per gli alunni dovrebbe inserire delle... esperienze personali così da coinvolgerli di più.

- MODERATORE: Allora quand'è che ti piace la lezione? quand'è che tu dici "Oh, oggi abbiamo fatto una bella lezione!"?
- Quando, oltre che parlare dell'argomento che stiamo trattando, anche lo leghiamo a qualcos'altro, qualcosa di più attuale.

Un altro aspetto che inizia ad acquisire una rilevanza notevole è la valutazione (forme di verifica, percezione dell'equità, e così via):

“Perché per esempio una volta è capitato che... in una... in storia stavamo... stavamo... la professoressa stava interrogando un po' tutta la classe e... alla fine ha... doveva mettere dei più e dei meno... e praticamente io e la mia compagna, cioè, io avevo parlato più delle altre volte e lei meno, e... a lei ha messo un più e a me no. E allora... cioè, credo che... bisognerebbe premiare gli sforzi”.

“Secondo me un bravo insegnante deve adattarsi a tutta la classe per la verifica, non deve guardare solo quello che è molto bravo ma deve anche guardare uno che non è molto bravo, per cui dovrebbe non dare cose molto difficili...”

- “Un bravo insegnante deve trovare il giusto bilanciamento tra i voti, per esempio... cioè, tipo dice “hai fatto un tema meraviglioso, mi è piaciuto, 7+”.
- MODERATORE: “Dici che il voto e il giudizio devono essere coerenti”.
- “Secondo me sette è un voto mediocre, non si addice al giudizio”.

“Quella di inglese ti dice già com’è andata e quando... tipo dice... non so... dice il cognome, tu vai là e lei comincia a dire “eh potevi fare di più”, oppure “è andata benissimo”, ma non ti spiega qual è la tua difficoltà, ti spie... ti dice “hai fatto meglio l’altra volta”...

Inizia anche ad apparire in modo marcato una richiesta di attenzione, ascolto e disponibilità, principalmente (per questa fascia d’età) per quanto riguarda l’ambito scolastico, ma con evidenti accenni all’attenzione verso le *persone*:

“Allora, secondo me un bravo insegnante non deve essere arroccato nelle tradizioni ma deve essere innovativo e deve instaurare un rapporto di convivialità con la classe.

Per esempio, se una persona è scarsa in matematica, stargli più lì a spiegare; invece è capitato a noi che gli chiediamo alla professoressa di spiegarci delle cose di matematica e lei dice di ascoltare e alla fine passa l’ora e lei non ci spiega più”.

- MODERATORE – [...] “Perché le lezioni di italiano sono interessanti? Perché...”
- “Perché non è come le altre Prof., che dice che non, come ha detto Federica... [...] Lei se ne importa della classe, se qualcuno le chiede di spiegare, lei spiega, invece le altre Prof. io penso che, è una cosa un po’ brutta da dire ma, secondo me, è un mio pensiero, poi non so se gli altri condividono o no. Secondo me alla Prof. di italiano le interessa di noi, un po’ di più, alle altre interessa sì, ma un po’ più della loro cattedra che di noi”.

“Tipo, secondo me le lezioni sono interessanti quando si parla, tipo si fa un lavoro in cui, tipo una volta abbiamo fatto un lavoro in cui la Prof. faceva le domande e noi parlavamo in senso personale. Tipo a me piacerebbero anche più discorsi, piuttosto di... sempre le lezioni, che magari una volta ogni due settimane, facciamo una lezione, un’ora di parlare”.

“... riguardante sempre il discorso di XXX, quando le professoresse entrano e iniziano subito la lezione, sarebbe meglio, come fa ad esempio la professoressa di italiano, che ci chiede per esempio “come state, tutto bene?”, tutte queste cose qui, e dopo un minuto, due, iniziamo la lezione, non appena entriamo subito libro di matematica, o libro...”

Una cosa che voglio dire, che l’ho vista tante volte da tante professoresse, tranne quella di italiano che..., a volte quando entrano alcune prof. è una bella giornata ridono,

qualche volta no, e questa cosa mi fa... cioè, devi essere sempre sorridente perché il professore o il maestro se anche ha dei problemi a casa o con altre classi io penso sempre deve sempre sorridere. Sorridere è una cosa di pochi minuti ma di essere sempre tristi, avere problemi è sempre per tutta la tua vita finché muori”.

“La cosa che mi dà più fastidio degli insegnanti, in particolare quella di matematica e scienze, è che appena entrano dicono: interrogazione. Interrogati tu, tu e tu. E appena ti fanno la domanda, che io non so neanche dove sono in quel momento lì... [...] Non ti lasciano neanche il tempo di parlare che, tu inizi il discorso e ti dicono, “bon, non sai niente” e chiamano un altro”.

Anche la gestione della classe è un aspetto rilevante, e la severità non è affatto demonizzata, anzi:

“Ehm, un bravo insegnante deve essere severo quando serve, e non troppo cattivo, giusto, perché molte volte alcuni insegnanti in questa scuola facendo le preferenze incolpano qualcun altro invece di chi è stato; deve capire, deve controllare la classe, deve essere anche simpatico, capire quando scherzare, quando no, far fare delle attività belle, non far scrivere sempre, parlare con la classe e queste cose qua”.

“Un insegnante non dovrebbe essere facilone, dovrebbe essere anche un po’ temuto dai ragazzi, così sanno che con quello lì quando fanno marachelle o robe brutte sanno che vengono puniti”.

“Quando si comunica qualcosa che fanno, cioè che facciamo, e che vediamo che sia sbagliato e si comunica ai professori che prendano provvedimenti, che non ci passino sopra”.

“Poi... Spesso dicono, ad esempio, che dopo tre note bisogna andare in presidenza, ma lo fanno soltanto per spaventare ’sti alunni perché...”

“Secondo me un insegnante deve saper gestire la classe, deve fare in modo che la classe studi, che riesca a fare lezione soprattutto, perché certi insegnanti non riescono neanche a gestire la classe”.

“Ci sono, durante l’ora di arte c’è sempre molta confusione, e la professoressa a volte dice “Adesso vi faccio copiare un sacco di volte le regole” che ci ha dato, le ha scritte alla lavagna. Trenta volte ce le ha fatte copiare. E poi a volte dice dei compiti, nessuno li sente, e poi la volta dopo dice “Avete fatto i compiti?”, “che compiti?”...”

Anche la richiesta di rispetto inizia a farsi sentire:

“Non è che sia molto positivo, perché... cioè, se per esempio c’è una persona che non è molto brava e magari fa riferimento e dice “eh però quello là si impegna sempre, voi no, perché non ce la fate”...

“Praticamente a ginnastica, per esempio, per le persone che non sono brave a giocare a pallavolo, magari la professoressa piuttosto di... potrebbe dire “impegnati di più, ti aiuto”, invece... dice “guarda che scarsi, che brutto tiro, proprio scandalosi””.

- “Sì, alle elementari abbiamo avuto un maestro che urlava anche troppo dietro agli alunni”.
- “E tirava penne”.
- “E tirava le penne”.

Una tabulazione analoga è stata fatta per la secondaria di II grado. I focus sono stati condotti in tre classi quarte (di un liceo, di un tecnico e di un professionale) e in una classe seconda di un corso serale.

 Riflessione generale

 Esperienza vissuta

famiglie	codici	
	positivo	negativo
utilizzo di varietà di metodologie e attività (6)	adesione a progetti diversificazione delle metodologie per coinvolgere importanza della variazione delle metodologie per il coinvolgimento varietà delle metodologie per far piacere la materia	difficoltà a seguire lezioni frontali lunghe spiegazione dalla cattedra senza interruzioni
attenzione, ascolto, aiuto e sostegno SCOLASTICO (27)	aiuto agli alunni (3) aiuto che migliora la motivazione indicazioni agli alunni per migliorare supporto attivo agli studenti in difficoltà apertura del docente anche verso ciò che va oltre la materia (3) comprensione dei bisogni degli studenti (3) comprensione dei bisogni di un'altra persona ascolto degli studenti (4) comprensione e ascolto degli alunni sostegno degli alunni in difficoltà (5)	rifiuto dell'aiuto scarso interesse verso gli studenti che non capiscono mancata attenzione per gli alunni in difficoltà disinteresse per il percorso di apprendimento degli studenti
equità (15)	equità nel trattamento degli studenti (2) importanza di andare oltre simpatie e pregiudizi	atteggiamenti diversi a seconda degli alunni comportamenti non equi mancanza di equità che ha ripercussioni sul clima di classe preferenze che influiscono sull'autopercezione dello studente preferenze per alcuni alunni (2) scarsa omogeneità negli atteggiamenti nei confronti degli alunni simpatie che danno privilegi (4)

attenzione alla diversità degli alunni (4)	<p>attenzione ai diversi modi di apprendere</p> <p>buona gestione della diversità in una classe</p> <p>progettazione e gestione di attività per la personalizzazione (2)</p>	
coinvolgimento degli studenti (29)	<p>attenzione in classe come risultato del coinvolgimento (2)</p> <p>coinvolgimento attivo degli studenti nella lezione (7)</p> <p>coinvolgimento degli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro (7)</p> <p>coinvolgimento che porta ad andare oltre la superficialità</p> <p>capacità di far piacere la materia agli alunni (4)</p> <p>capacità di far piacere una materia pur se ostica</p> <p>capacità di invogliare a studiare la materia (2)</p> <p>riferimenti alla realtà vicina agli studenti (4)</p>	<p>lezione passiva</p>
gestione della disciplina in classe (3)	<p>capacità di mantenere il proprio ruolo tenendo alta l'attenzione</p> <p>chiarezza sul fatto che 'chi comanda' in classe è il docente</p>	<p>inutilità delle note disciplinari quando diventano troppo numerose</p>
attenzione allo studente come persona (31)	<p>capacità di non associare il voto preso con l'alunno (3)</p> <p>considerazione dell'alunno come persona</p> <p>importanza di evitare le categorizzazioni</p> <p>interesse per lo studente</p> <p>attenzione per l'altro</p> <p>attenzione per la globalità dell'alunno</p> <p>sguardo attento sugli alunni e i loro comportamenti</p> <p>possibilità di compromesso tra vita quotidiana e scolastica per gli studenti (3)</p> <p>desiderio di capire cosa accade agli alunni</p> <p>capacità di distinguere tra profitto e intelligenza</p> <p>Capacità di cogliere le caratteristiche dei vari alunni</p>	<p>classificazione dello studente in base al voto</p> <p>identificazione dell'alunno con il voto (5)</p> <p>scarsa attenzione degli insegnanti per la vita extrascolastica degli alunni (7)</p> <p>scarsa conoscenza degli alunni</p> <p>scarsa attenzione per il futuro degli studenti</p> <p>scuola che invade tutti gli spazi personali</p>
competenza valutativa (18)	<p>capacità di non valutare in modo meccanico</p> <p>importanza della valutazione scolastica</p> <p>verifiche adeguate ai vari livelli degli alunni</p>	<p>preferenze che incidono sulla valutazione (13)</p> <p>verifiche con scale di voti</p> <p>incomprensibili che creano disparità</p> <p>voti messi in maniera non ragionata</p>
chiarezza della	<p>capacità di spiegare la materia (2)</p>	

spiegazione (18)	<p>chiarezza del linguaggio utilizzato (4) chiarezza della spiegazione in classe (4) chiarezza nella spiegazione come risultato della competenza disciplinare impiego di esperienze ed esempi per chiarire la disciplina utilizzo di vari materiali per facilitare la comprensione voti positivi come conseguenza di spiegazioni chiare capacità di dare spiegazioni in modo alternativo per permettere la comprensione diversificazione degli esempi importanza di far capire la materia (2)</p>	
competenza disciplinare (5)	<p>competenza disciplinare dimostrata dalla capacità di far capire a un alunno che non ne sa niente competenza sui contenuti conoscenza della propria disciplina (2) trasmissione delle conoscenze</p>	
senso/significato dell'apprendimento (9)	<p>comprensione di ciò che si sta facendo conferimento di senso al lavoro scolastico (2) consapevolezza del senso di ciò che si studia consapevolezza della concretizzazione dell'apprendimento (3)</p>	<p>scarsa significatività dei contenuti appresi (2)</p>
rispetto (31)	<p>rispetto per gli alunni (2) rispetto reciproco (5)</p>	<p>considerazione degli studenti come bambini considerazione degli studenti come scarti denigrazione degli alunni (2) denigrazione, derisione o offese agli studenti in difficoltà (4) giudizi negativi sugli alunni (2) mancanza di rispetto offese agli alunni (7) scarso rispetto nei confronti degli alunni svalutazione dei successi degli alunni umiliazione (4)</p>
motivazione (20)	<p>creazione di relazioni che motivano l'apprendimento importanza della motivazione per gli studenti soddisfazione dello studente stimolo al desiderio di apprendere (2) valorizzazione del positivo valorizzazione dell'impegno degli alunni</p>	<p>motivazione negativa come paura che obbliga a studiare perdita della motivazione (2) relazioni demotivanti</p>

	(8) comprensione della materia che genera piacere di studiarla capacità di far ripartire da un esito negativo	
clima di classe positivo (4)	creazione di un clima di classe positivo creazione di un clima di rispetto e dialogo organizzazione e gestione dell'ambiente classe (2)	
dialogo e confronto (14)	dialogo (3) interesse del docente per spingere al dialogo confronto efficace con i docenti	impossibilità per l'alunno di esprimere la sua opinione rifiuto del contraddittorio (5) diversa interpretazione riguardo alle preferenze (2) relazioni difficili con alcuni docenti che impediscono l'aiuto
disponibilità (6)	disponibilità a rispondere alle domande disponibilità a negoziare le regole (2)	scarsa disponibilità a rispiegare (3)
etica del docente (9)	etica dell'insegnante (3) uguaglianza dei diritti tra docenti e studenti uguaglianza docenti-studenti in alcuni ambiti impegno del docente quanto a doveri e problemi etici della professione (2)	incoerenza con quanto richiesto dal lavoro di docente (2)
impegno del docente (4)	impegno effettivo del docente impegno del docente a capire le difficoltà degli studenti (2)	svolgimento del lavoro di docente come compito burocratico
collaborazione docente-studente (6)	importanza del ruolo dell'alunno nella ricerca del dialogo collaborazione dello studente cooperazione studente-docente (4)	
passione del docente (11)	importanza della passione del docente (3) passione del docente visibile dalla prontezza a rispondere ai dubbi professione docente che si fa per amore trasmissione della passione (2) trasmissione della passione per ciò che si fa attenzione per gli alunni in difficoltà come segno di passione per il proprio lavoro (2)	mancanza di interesse del docente stesso per ciò che fa
caratteristiche personali e atteggiamenti (15)	simpatia calma	incapacità del docente di non sentirsi sempre preso in causa personalmente malumore del docente che si riversa sugli

	<p>capacità di trattare con dei ragazzi</p> <p>pazienza</p> <p>empatia (2)</p> <p>semplicità</p>	<p>alunni</p> <p>malumore perenne del docente come sintomo di poca passione</p> <p>scatti di collera eccessivi</p> <p>urla e perdita della pazienza</p> <p>compiacimento del potere derivante dalla propria posizione di docente</p> <p>compiacimento per l'insuccesso dello studente indisciplinato</p> <p>confusione timore-rispetto</p>
uso delle tecnologie (4)	prevalenza della qualità dell'insegnante sulle tecnologie impiegate (2)	scarsa influenza positiva delle tecnologie sull'insegnamento se non c'è una competenza di fondo (2)
lavoro in gruppo (3)	<p>stimolo al lavoro in gruppo (2)</p> <p>stimolo alle attività di aiuto e insegnamento reciproco</p>	
competenza didattica (30)	<p>coerenza tra contenuti studiati e verifiche</p> <p>uso dello studio a casa come supplemento di quanto fatto in classe (non sostitutivo)</p> <p>valorizzazione dell'errore per l'apprendimento</p> <p>efficacia dell'insegnamento</p> <p>conclusione del programma non prioritaria</p> <p>insegnante che si mette in azione</p> <p>progettazione e organizzazione delle situazioni di apprendimento</p> <p>capacità di distinguere tra mancato impegno e difficoltà di comprensione</p> <p>capacità di portare tutti gli alunni allo stesso livello</p> <p>comprensione delle difficoltà di un alunno (4)</p> <p>gestione della progressione dell'apprendimento</p> <p>animazione e gestione delle situazioni di apprendimento (3)</p> <p>adeguamento dei contenuti ai bisogni della classe (5)</p> <p>adeguamento del ritmo ai bisogni degli alunni (2)</p> <p>attenzione per i punti di forza e di debolezza degli alunni</p> <p>considerazione della tipologia di studenti</p>	<p>incoerenza tra contenuti svolti e compiti assegnati</p> <p>prevalenza del programma sull'apprendimento reale (3)</p>
ruolo educativo (3)	<p>contributo allo sviluppo e alla maturazione dell'alunno</p> <p>sviluppo di un senso civico e critico</p> <p>capacità di mettersi alla pari con gli alunni</p>	
età del docente (3)		Importanza dell'età del docente (3)

stati d'animo degli studenti emersi	soddisfazione di aver appreso qualcosa di utile	ansia
		ansia e obbligo di non fallire disagio degli studenti per l'insuccesso (2) paura di ritorsioni ed evitamento del dialogo (5) peso del lavoro scolastico sotto pressione costante pressione sugli alunni come allenamento a reggere la tensione aspettative eccessive da parte dei docenti

Per la secondaria di II grado, in linea di massima le aree sono le stesse della secondaria di I grado, con un aumento dell'attenzione per il rispetto (soprattutto con connotazioni negative) da parte degli insegnanti e per lo stare bene in classe:

“Qui è nata una questione un po’ perché... sempre in consiglio di classe mi è stato detto che per avere rispetto bisogna essere cattivi, dare compiti, dare le note perché sennò la classe... e allora io ho fatto un pensiero perché se si arriva a discutere queste cose in consiglio di classe non è il rappresentante che va in mezzo come rappresentante ma il rappresentante che va in mezzo come studente che poi in classe viene un attimo guardato diverso e ho fatto un pensiero e ho pensato ma... mi sa che sta confondendo timore con rispetto, perché rispetto come è già stato detto porta all’attenzione, porta comunque alla soddisfazione interiore della classe, dello... sia per la classe che per l’insegnante. Creando timore, tramite la minaccia di nota, tramite la minaccia di compiti in più del compito in classe subito che magari una volta ogni tanto serve per recuperare quella classe che ha passato il limite, che... ma una cosa continuata, tutte le volte che entra un professore deve sempre fare le solite minacce perché non riesce magari a mantenere la concentrazione della classe, a essere interessante nel suo... nello spiegare il suo mestiere, crea timore che viene confuso per rispetto e allora... si pensa che sia una cosa giusta creare questo timore, questo finto rispetto perché crea silenzio perché non disturba più la lezione, ma a lezione non viene disturbata ma non viene neanche seguita”.

“Quando parlano di rispetto tante volte il rispetto sembra che lo dobbiamo portare solo noi verso di loro perché loro hanno sempre il coltello dalla parte del manico però tante volte è loro che, diciamo, non lo portano verso di noi e... non so, ci sono... ma su tanti aspetti, non so... o ti vengono... o ti vengono a dire qualcosa, tu hai cioè dovresti avere il diritto di ribattere ma anche il linguaggio semplicissimo, cioè, dialogando, però loro sembra che tu ribattendogli non gli porti rispetto”

“C’è sempre un professore che dice a una nostra compagna che è stupida, adesso ha anche smesso ma una volta ce l’aveva di mira”

“... tra medie e superiori e quello che è, non ho mai sentito un professore dire “credete di non sapere niente ma vi sbagliate, sapete una grande quantità di cose”, anzi, cioè, molto spesso sei portato a credere il contrario, qualsiasi voto tu prenda, e molto spesso o la motivazione non c’è proprio oppure non è neanche una motivazione, è terrore o... sì, una sorta di... di regime del terrore psicologico che ti porta a dover per forza studiare. Io penso che la scuola debba essere l’opposto”.

“Ci è stato detto da un professore di recente, ma comunque in generale, che trova stimolante vedere ad esempio in un’interrogazione l’ansia, la paura, l’agitazione, queste cose nei nostri occhi, ma io vorrei capire, cosa c’è di stimolante nel vedere il terrore, cioè, non dovrebbe essere un atteggiamento opposto, stimolante?”

“... altri insegnanti si rapportano ai ragazzi come se fossero bambini, e stanno lì, magari prendi cinque, ma che ne sanno se tu un pomeriggio prima hai avuto dei tuoi problemi personali, magari hai un brutto periodo, non sanno nulla, hai tre ore, cinque, dieci, alla settimana, quello che è, [non si capisce] loro l’unica sfaccettatura di te è quella che conoscono a scuola, però questo non sta a significare quello che sei tu, [non si capisce] dicendoti “tu non farai niente nella vita, tu verrai bocciato”, cioè ti catalogano come uno scarto, come se tu fai parte degli scarti della società, non capendo che loro a volte siano i creatori degli scarti”.

“Secondo me un altro senso di rispetto è che bisogna avere rispetto reciproco, e soprattutto non denigrare delle persone che magari non riescono a fare una determinata cosa, cioè proprio non... soprattutto non offenderle ma soprattutto non prenderle in giro per quello che... magari per esempio in laboratorio mi succede che mi cade un becker per terra e non offendermi, non dirmi su, non... magari un po’ di parole, stai un po’ più attento ma non prendermi in giro perché ho fatto una determinata cosa... e ci sono professori, qua, sì...”

“Negli esempi che i professori dovrebbero evitare di fare, un... una cosa che a parer mio è una cosa molto fastidiosa per persone che dovrebbero essere di... cioè, che hanno un’esperienza maggiore della nostra, è evitare di urlare, è una cosa che io personalmente non sopporto, perché se tu sei venuto a insegnarmi vuol dire che hai la pazienza di insegnarmi le cose, e non che... dai le cose che sai tu per scontato che io le sappia, questa cosa qua... evitare di... urlare”.

“Che poi prendi, tipo, l’anno scorso, tipo chimica, lo dico, non studiavo tanto, facevo proprio schifo... non schifo... quest’anno ho cominciato a studiare, no? ma anche se te studi, ce l’hanno sempre a morte con te, e anche se te ti fai il gruppetto di amici con cui studi, stai insieme per aiutarti, loro sono sempre... ti... “tu sei inutile, non fai mai niente”, invece non è vero perché forse quel gruppo è quello che lavora di più, quello che si aiuta, tipo anche per gli in stage, ci hanno detto su un sacco di parole, non vogliono mandarci là perché siamo dei fannulloni, invece forse quelle persone fanno anche di più fuori dalla scuola, c’è chi lavora già, forse, di cui io... e loro dicono cose così a caso, è come diceva là, il mio amico, là, che stai là... ti dicono su per cose inutili

proprio, proprio inutili, ma proprio perché ce l'hanno con te, o con il gruppetto, che ce l'hanno su... non lo so”.

Anche la questione “valutazione” viene spesso citata, in modo spesso intrecciato all’equità e a come gli studenti percepiscono di essere considerati; riportiamo qui di seguito alcuni passaggi relativi a queste aree:

“Beh, ci sono quei professori che... cioè, danno la valutazione anche in base alla persona che sei, cioè fanno le preferenze e... altri comunque nelle interrogazioni invece in quelli scritti quello è il punteggio, quello è il voto che ti danno”.

“Una cosa che proprio non sopporto è appunto... come è già stato detto prima i professori che... che il voto lo mettono in base alla simpatia, il voto anche... cioè praticamente a un alunno che mi sta più simpatico, sarà per la media più alta o quello che è, ha più privilegi di altri”.

“Soprattutto quando ti rendi conto te stessa che il voto che ti ha dato non è giusto, non solo se è basso, anche se è alto, per esempio a me è capitato prendo 7 ma non mi sembravo da 7, quando un'altra persona ha fatto la stessa identica cosa mia uguale e gli ha dato meno, oppure il contrario, io meno e... la stessa identica cosa”.

“Esatto oppure ti vedono, ti chiama, tu gli dici no non sono pronta, ti interroga un'altra volta, capita uno, capita me mettiamo, dico non sono pronta “Va bene. Esci””.

“Ma secondo me la valutazione deve essere quella che ti meriti, magari non hai fatto un'esposizione perfetta quindi magari ti prendi un voto più basso, però comunque il prof sapendo che fai fatica in quell'argomento e vedendo che comunque ti sei impegnato magari ti dà il voto che ti meriti comunque, però ti... ti stimola, cioè ti dice che sei stato bravo, ti stimola comunque a continuare a studiare nonostante il voto basso, invece tante volte non avviene, magari studi tanto, ti fa beh, sei stato bravo ciao, punto e basta”.

“Per esperienza personale tante volte per i professori siamo il voto che prendiamo, se io prendo quattro in fisica, sono trattata da quattro”.

“Ma tante volte non è solo il voto, perché sì, cioè, il voto... conta fino a un certo punto, nel senso se ti abbassa di mezzo voto, cioè, l'importante magari è che sia sufficiente, è proprio il trattamento a volte che... più che... proprio fa star male perché c'è... ci sono persone che dicono va beh, chi se ne frega, cioè... hanno un carattere così, altre persone invece che stanno lì magari tutto un giorno intero a pensare ‘ma perché questa professoressa o questo professore mi tratta in questo modo, cioè sono proprio una persona pessima che tutto quello che faccio non va bene?’ quindi è una cosa che non va solo ad influire sul voto, sulla media che, a mio parere, personalmente... sì è importante ma fino a un certo punto. Va a influire proprio sulla... sulla persona e per me, cioè, è

una cosa un po' più grave... il sentimento di una persona e quello che può scaturire dal comportamento di un professore”.

“Secondo certi professori è così. Prendi 5 nella prima verifica, tu prenderai 5 per tutto l'anno, tu sei quella persona che sei insufficiente per quel determinato professore, anche se ti puoi impegnare tutto l'intero anno per studiare, ma se tu prendi 5 sei etichettato con quel voto fino a fine anno e con quel voto arrivi a fine anno. Tu ti puoi impegnare fino alle stelle ma, cioè, il tuo obiettivo diciamo non lo raggiungerai mai per quel determinato professore, diciamo. Poi per altri ovviamente quello che ti meriti ti meriti, e così...”

Gli studenti ritengono poi essenziale che l'insegnante ami la propria disciplina e che sappia coinvolgerli attivamente:

“Un insegnante si capisce che è appassionato del suo lavoro perché insegna, perché in qualsiasi modo deve insegnare, non perché al tuo dubbio ti dice vabbè, andiamo avanti.”

“Ma per esempio... per quanto riguarda me, per esempio italiano come viene spiegato dalla professoressa, a me proprio cioè, ho voglia proprio di stare attenta mi appassiona quello che dice come lo spiega, quello che fa quindi non ci penso neanche a scambiare una parola col mio compagno. Invece quando si fanno quelle lezioni che il prof... spiega un po' così, che vedi che magari non ha neanche voglia lui di fare quell'argomento, glielo vedi proprio, allora là ovvio che ti distrai.

Non puoi ascoltare due ore ininterrottamente non siamo macchine che riusciamo ad apprendere tutto quello che ci spiegano in due ore, ci devono dare un tempo, un po' di pausa giusto per... anche per rimettersi in sesto... non capiscono che non possiamo stare due ore di seguito attenti”.

“E... secondo me è fondamentale che un professore comunque ha studiato per insegnare a delle persone che non sanno quasi niente di quell'... quell'ambito e deve fare amare la propria... la propria materia. Se lui è il primo a non amarla, agli studenti o cade in disgrazia o iniziano ad odiarla o se ne fregano, secondo me. Tanti professori hanno perso un po' la passione o addirittura non ce l'hanno mai avuta e quindi secondo me per coinvolgere gli alunni nel... nell'apprendimento comunque lui deve essere il primo ad amare quello che insegna. E poi comunque sì, da questo deriva anche che... gli studenti si interessano, uno capisce, ci si aiuta tra di loro... però...”

“Perché anche comunque cioè... un conto è se un docente non è preparato sulla sua materia, allora lì automaticamente i ragazzi non... non seguono, però quando il professore magari sa però non ci mette passione i ragazzi dicono “beh, se lui che mi sta insegnando non ha passione per quello che insegna perché ce la dovrei avere io?”

“Diciamo che... una caratteristica che non bisogna avere è... ad esempio stare seduti nella cattedra e continuare a spiegare parlando sempre costantemente, dopo... anche se il... l'argomento ti interessa, anche se sei invogliato, perdi la concentrazione e... non

puoi più proprio ascoltare, proprio perché... qualcosa di monotono e... non interessante, alla fine”.

Anche per gli studenti più grandi, è importante che le spiegazioni non si limitino alla lettura del testo; colgono però anche la necessità che non si tratti di innovazioni “di facciata”:

“Un insegnante che ti rimane nel pensiero nel corso degli anni non è solamente un insegnante che si siede e ti insegna la materia, ma anche che sa parlare delle cose che ti capitano fuori, di... questioni, insomma, anche morali che ti possono succedere, anche della vita di fuori”.

“Anche per esempio in italiano noi... perdiamo tra virgolette, tipo mezz’ora del tempo guardando il... giornale on line, perché cioè è importante comunque, perché noi magari non ci viene di nostra spontanea volontà di andare a vedere le cose così, però se c’è qualcuno che comunque che ti fa, ti stimola, insomma, così è anche giusto e soprattutto deve essere fatto a scuola”.

“... secondo me è molto importante che un professore faccia anche riferimenti a realtà magari che sono più vicine alla nostra, che riescono a catturare maggiormente la nostra attenzione, approfondimenti, cose così insomma, e questo insomma, cioè, può essere un modo per entrare maggiormente nella materia e non limitarsi a... al... alle cose che spiegano i libri, diciamo”.

“La modalità standard di insegnamento è la lezione frontale e... collegandomi a quello che dice XXX, talvolta le lezioni non... non arrivano, le informazioni che il professore comunica non arrivano perché uno studente magari non si sente motivato, non si sente interessato, quindi magari cambiando il tipo di lezione... lo studente può sentirsi più... coinvolto”.

“Però tante volte, comunque, anche collegandomi a quello che hanno detto prima, un professore che si presenta e dice “ragazzi oggi guardiamo un video” e... va beh, siamo motivati, siamo incuriositi dal tipo di lezione nuova, però vediamo che il professore non ha mai visto il video, e... ce lo scarta praticamente davanti agli occhi dalla confezione che l’ha comprato su qualche giornale, non si sa, durante il video dorme...”

“Cioè, a parer mio un buon insegnante deve creare diciamo un microclima, all’interno della classe e osservare l’individualità dei propri alunni, cioè comprendendone anche situazioni e mettendosi anche in gioco, che ne so, vedo che lui sta andando male, lo porto fuori dalla classe. Cosa sta succedendo? Perché? Mi metto, anch’io, anche durante le spiegazioni non le faccio come diceva XXX, monotone, cioè, io sono uno che studia e nel momento che studio cammino, mangio, parlo, gli esempi esempio, che ne so, delle battaglie, me le faccio molto mentali, però riesco a capirmi, voglio dire, non voglio un professore... cioè, uno che reagisca, che si metta anche lui in azione. Abbiamo avuto una professoressa che durante una lezione di storia o di italiano, si metteva là, prendeva due o tre, faceva una scenetta per far ridere. Però andava a finire che durante la verifica

magari non mi ricordavo bene quel passaggio, mi ricordavo la scenetta, e ricollegavo, quindi, è un insieme, diciamo, un ciclo, se il professore lavora bene io lavoro bene [...]”.

È presente anche in questo caso la richiesta di supporto, di aiuto, di comprensione e di ascolto, sia in senso scolastico che più personale; emerge in alcuni casi anche un forte legame con la motivazione, che può venire a mancare se lo studente non è adeguatamente sostenuto:

“Cioè magari invece di lasciarli in disparte, quando anche spiega magari invece di fare più capire alle persone brave in modo che continuano ad andare bene, cercare anche di aiutare di più anche le persone che vanno male, che hanno difficoltà in quella materia”.

“Vai a casa con l’ansia addosso, io sono un ragazzo tanto agitato, ansia addosso perché domani ho una verifica, domani ho un’interrogazione, domani ho questo, non riesco ad organizzarmi, per questo ho mollato lo sport non riesco a organizzarmi niente e vita sociale ok esco il sabato sera più di tanto”.

[rispetto al ripartire dagli errori commessi] “Dipende in che maniera me lo fa capire però, perché se mi umilia davanti agli altri... sinceramente...”

“Io penso che gli insegnanti dovrebbero essere in primo luogo educatori, e quindi, cioè, volere in qualche modo comunque il tuo bene, volere il tuo sviluppo e volere la tua maturazione e questo ambito deve essere un po’ separato dal voto, nel senso, non può essere che se tu prendi un 4 vuol dire che non sei maturo, sei un bambino e devi essere trattato da bambino, può essere che tu... abbia bisogno di una spinta in più, di un aiuto, del dialogo e di essere appunto motivato. Spesso non lo fanno”.

“Secondo me una cosa molto importante per un professore è quella di dare importanza alle domande degli alunni, cioè, nel senso, se durante una spiegazione un alunno fa una domanda... relativa a un procedimento che non ha capito, a un punto della... della spiegazione del professore che non ha capito, il professore dovrebbe rispondere, perché se il professore comunque... non si ferma e continua con la spiegazione, il ragazzo non capendo quel punto rischia di non capire tutto il procedimento e quindi di non... di non seguire più, e poi il professore non è che può non chiedersi perché... molta... gran parte della classe non segue, insomma, e questa è un’esperienza che tocca, penso, tutta la classe”.

“Anche semplicemente saperlo ascoltare. Cioè... non basarsi su una scaletta che hanno davanti con tale voto corrisponde a questo, ma.... Vedere chi è quel ragazzo, cercare di guardare anche un po’ come si comporta durante la lezione perché magari non riesce a seguire perché ha... un certo problema con l’insegnante e quindi se l’insegnante riesce a recepire questo segnale... si trova il modo di sistemare insomma”.

“Diciamo che molto spesso, cioè, anche facendo un esempio... che ci riguarda molto da vicino, abbiamo avuto insegnanti che... cioè se ne fregavano altamente se una persona

capiva l'argomento o meno, cioè l'insegnante continuava ad andare avanti a spiegare perché partiva dal fatto che lei o lui il suo lavoro l'aveva fatto, fine mese si prendeva lo stipendio e ciao, tanti saluti. Cioè, molto spesso abbiamo incontrato, noi, dei professori che "prof può rispiegare? non ho capito" no potevi stare attenta, vado avanti. No, cioè, secondo me non sono coerenti con quanto richiede il lavoro".

"Beh, intanto capire e ascoltare... capire e ascoltare comunque gli alunni, capire quali sono i loro punti di forza e quali... quali meno, e poi, vabbè, cercare di aiutarli, perché non è detto che se un alunno prende dei brutti voti vuol dire che di quella materia non gliene frega niente, anzi, magari da parte sua c'è un miglioramento, una voglia di miglioramento, però più del 5 quest'anno non riesce a raggiungere e là l'insegnante deve essere capace lui a capire che veramente da parte dell'alunno c'è... una qualche voglia di migliorarsi, no? nel senso di dire non hai voglia di fare niente, vai per la tua strada che io vado per la mia".

"Secondo me ogni insegnante dovrebbe essere in grado di gestire le diversità di una classe, ovvero... comunque in ogni classe ci sono i più bravi e... o i meno bravi, e... meno bravi non vuol dire che quelli là siano stupidi o non ci arrivano a studiare e capire le cose, e... devono comunque cercare di riconoscere le difficoltà di un alunno, e in quel caso sostenerlo e aiutarlo e non voltargli le spalle, e... bisogna fare magari un percorso insieme, cioè ci deve essere sì un lavoro da parte dell'insegnante ma anche dell'alunno, cioè secondo me dovrebbe essere un venirsi incontro, comunque, però comunque aiutarlo, riconoscere le difficoltà che ha in quella magari determinata materia".

Riportiamo anche due passaggi riferiti all'importanza delle competenze tecnologiche del docente, dato che viene loro dato sempre più rilievo; gli studenti sembrano coglierne benissimo il valore "funzionale" alla loro didattica, considerandole un mezzo e non un fine:

"Secondo me la differenza non sta nell'uso delle nuove tecnologie, si può utilizzarle certo per magari guardare internet, essere più informati ma alla fine è proprio il modo in cui il professore si pone perché si può utilizzare la LIM ma se non c'è di base il professore che ti sa spiegare non ci... non ci arrivi, insomma, non capisci".

"Se uno come professore è capace, era già capace prima, può dare degli spunti in più, perché magari spiega un argomento, ti può far vedere le foto dei... della città che ci sta spiegando, può usare il cd dei libri, può fare tanto, ma se un professore *xe tocco*... rimane così, non è che la LIM lo faccia..."

Come accennato in precedenza, uno dei focus group ha coinvolto una classe di un corso serale (indirizzo professionale); ciò che ci ha maggiormente colpito è stata l'analogia con quanto detto, per molti aspetti, dai compagni più giovani, ad esempio l'importanza del coinvolgimento

“... quando lei fa una lezione, io parlo sempre per me, dopo quando io devo studiare per questa materia non è che deva studiare così tanto, perché lei le cose anche le ripete, il discorso lo prolunga finché non si accorge che noi abbiamo capito, ci chiede, ci fa parlare... non è la classica insegnante che ta ta ta”.

la delusione per l'insuccesso che si aggiunge alla percezione di mancata considerazione o, dall'altra parte, la soddisfazione di “aver imparato”:

“Sono d'accordo con loro, e... mi dispiace perché più di qualche volta è successo... di non sentirsi considerati, in quanto magari abbiamo... delle preferenze nelle materie, c'è... chi riesce e chi non riesce, e quando non si riesce si sta male”.

“... c'è una soddisfazione arrivare a casa magari dire al tuo compagno, tuo marito, tuo moglie, “ah sai ho imparato che in comune [...] ci sono i servizi anche per noi”, o arrivare a dire “ho fatto questo, ma ti pensi?” Cioè le cose che sai che andrai a fare la verifica ti rimangono, sono proprio per te. Poi ci sono degli insegnanti... XXX e XXX... che arriva ogni sera e ti butta le fotocopie e... ti dà le fotocopie, questo numero però poi partiamo, andiamo sempre avanti con questo, poi tu ti ritrovi a casa con una roba così di XXX che te dici “io non mi metterò mai alla pari con”... Poi ti fa fare delle robe che ti servono per la maturità, vuoi arrivare perché vuoi 'sto diploma, sennò non saresti qua, vuoi arrivare pronto... e però lei ti ha fatto fare degli esercizi [...], prendi da 5 al 6 o qualcuno prende anche 5 o 4, e la sera dopo andiamo avanti. Sì, ma io la roba non l'ho capita, te dici “è semplice” ma perché te la fai, da chissà quanti anni, e intanto i 5-6 ci arrivano... questo...”

Il desiderio di trovare un insegnante che capisce chi ha di fronte, nella sua specificità, e lo rispetti:

“devi adeguarti, devi capire chi hai davanti, perché la comunicazione per essere efficace devi capire anche il contesto e l'interlocutore. Se io vedo che uno non mi capisce... per me può essere anche semplice ma non serve che lo ripeto agli altri e dico “è semplice, è semplice, è semplice”. Se gli altri non capiscono... per me può essere anche semplice, ma devo utilizzare un altro sistema. Ecco, quindi, come ha detto anche XXX, tante volte ti danno dei compiti che non sono neanche stati spiegati... in quel caso lì... non sei soddisfatta, perché da parte nostra c'è la volontà... in un serale, è diversa da quello della mattina, si viene per imparare, però, ecco, si deve essere coinvolti, dobbiamo capire le cose”.

“L'unica cosa che una persona deve avere è l'empatia, cioè, farsi volere bene e... io ho notato una cosa... che c'è stato... dove si facevano delle verifiche, non si teneva conto delle persone che erano in difficoltà, non si sta... non ci si chiede “ma perché quella persona lì non ce la fa? Perché io cosa posso fare perché quella lì raggiunga questo obiettivo? Come mi devo porre verso questo?” Sennò avanti dritto come un treno... morti, vivi...”

“...va bene preparatevi sicuro per questi esami, ma tenete presente che siamo lavoratori, lavoriamo tutto il giorno per cui non è... come diceva qualcun altro, che la sera siamo così [schiocca le dita], che poi perché ti dico “scusa non ho capito” mi pianti due occhi così, oppure “basta così perché per voi è già troppo” [sorrisi]. A me un po’ scoccia, se posso dirlo, perché ho la mia età, sentirmi dare dell’ignorante, magari ci sono, probabilmente ci sono, in matematica di sicuro, ma sentirmelo dire da te... cioè...”

il bisogno di spiegazioni chiare:

“Io credo che il bravo insegnante dovrebbe farsi capire. Deve avere le competenze, che nessuno mette in discussione, anzi, ho visto professori molto competenti ma che non riuscivano a farsi capire. A volte non si capivano neanche loro stessi”.

e, infine, l’importanza della passione dell’insegnante:

“... da sempre avevo ‘sta visione di un maestro, di un professore che deve essere... deve avere proprio prima di tutto lui la passione per la sua materia, perché se non ha... non è appassionato, non riesce a trasmettere la passione all’alunno e se invece ce l’ha questa... questo modo di trasmettere è già 50% di... successo, secondo me”.

5.5.6 Integrazione del modello

A partire da questi dati, il modello iniziale è stato integrato con le dimensioni che, a partire dai focus group con gli alunni, erano apparse come particolarmente rilevanti – benché fossero completamente assenti nel modello di partenza. Le aree che sono state integrate riguardavano in particolare la dimensione relazionale, dell’ascolto, del supporto, della motivazione; la caratterizzazione data dagli alunni e dagli studenti ha portato a individuare come più adatta la categoria “L’insegnante come persona” del modello di Stronge (2007) descritto nel capitolo 3 e, in particolare, i comportamenti “prendersi cura, imparzialità e rispetto” e “promuovere l’entusiasmo e motivare l’apprendimento”.

	AREE	CODICI	
		I GRADO	II GRADO
Organizzare e gestire situazioni di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> utilizzo di varietà di metodologie e attività (9 + 6) 	<ul style="list-style-type: none"> Attività “belle” Esperienza pratica di ciò che si studia Uscite didattiche Uscita didattica per vedere dal vivo quanto studiato Uso dei laboratori ed esposizioni degli alunni Varietà di attività (“non fa scrivere sempre”) Visione di film Visione di filmati sull’argomento che si sta studiando <i>Desiderio di più pratica in alcune materie (musica e arte)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> diversificazione delle metodologie per coinvolgere importanza della variazione delle metodologie per il coinvolgimento varietà delle metodologie per far piacere la materia adesione a progetti <i>difficoltà a seguire lezioni frontali lunghe</i> <i>spiegazione dalla cattedra senza interruzioni</i>
	<ul style="list-style-type: none"> uso delle tecnologie (1 + 2) 	<ul style="list-style-type: none"> Interesse dell’insegnante per l’innovazione 	<ul style="list-style-type: none"> Prevalenza della qualità dell’insegnante sulle tecnologie impiegate <i>Scarsa influenza positiva delle tecnologie sull’insegnamento se non c’è una competenza di fondo (2)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> lavoro in gruppo (0 + 3) 		<ul style="list-style-type: none"> stimolo al lavoro di gruppo (2) stimolo alle attività di aiuto e insegnamento reciproco

	<ul style="list-style-type: none"> • competenza didattica (15 + 16) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lezione preparata con cura a casa (il docente non legge il libro e basta) • Lezione ben programmata (tempo per scherzare e per spiegare) • Spiegazione alla lavagna con esempi • Sollecitazione agli alunni a fare degli schemi • Suggerimento di input perché ciascuno faccia i propri schemi • “Quantità” abbondante di spiegazione • Scarsa attenzione agli errori degli alunni (non ci si accorge quando sbagliano) • <i>Eccesso di compiti per casa</i> • <i>Nessuna correzione degli esercizi per casa (2)</i> • <i>Lezione limitata alla lettura del libro</i> • <i>Mancata conclusione delle spiegazioni</i> • <i>Richiesta anticipata di consegnare dei lavori senza avvisare</i> • <i>Scarsa attenzione agli errori degli alunni (non ci si accorge quando sbagliano)</i> • <i>Troppi collegamenti da parte dell'insegnante che insegna più materie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • progettazione e organizzazione delle situazioni di apprendimento • uso dello studio a casa come supplemento di quanto fatto in classe (non sostitutivo) • valorizzazione dell'errore per l'apprendimento • efficacia dell'insegnamento • insegnante che si mette in azione • capacità di distinguere tra mancato impegno e difficoltà di comprensione • capacità di portare tutti gli alunni allo stesso livello • gestione della progressione dell'apprendimento • animazione e gestione delle situazioni di apprendimento (3) • conclusione del programma non prioritaria • <i>incoerenza tra contenuti svolti e compiti assegnati</i> • <i>prevalenza del programma sull'apprendimento reale (3)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • chiarezza della spiegazione (14 + 18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Chiarezza del discorso (parla in modo che gli alunni capiscano) • Spiegazione dei termini difficili con parole semplici • Chiarezza della spiegazione dovuta al cambiamento dei termini complicati • Chiarezza della spiegazione dovuta alla mancanza di troppi termini specifici • Spiegazione chiara che fa capire le cose • Spiegazione con semplicità • Spiegazione alla lavagna con esempi • <i>Mancata spiegazione del perché un esercizio è sbagliato</i> • <i>“Far imparare senza spiegare”</i> • <i>Incapacità di spiegare in modo chiaro dei concetti difficili</i> • <i>Nessuna spiegazione (2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di spiegare la materia (2) • Chiarezza del linguaggio utilizzato (4) • utilizzo di vari materiali per facilitare la comprensione • chiarezza della spiegazione in classe (4) • chiarezza nella spiegazione come risultato della competenza disciplinare • capacità di dare spiegazioni in modo alternativo per permettere la comprensione • impiego di esperienze ed esempi per chiarire la disciplina • voti positivi come conseguenza di spiegazioni chiare • diversificazione degli esempi • importanza di far capire la materia (2)

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Procrastinazione della spiegazione richiesta che si conclude con una mancata spiegazione</i> • <i>Rilettura identica di una pagina non compresa per la quale è stato chiesto un chiarimento</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • gestione della disciplina in classe (22 + 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di gestire la classe • Capacità di controllare la classe • Atteggiamento non da “facilone” (“deve essere anche un po’ temuto”) • Capacità di coinvolgere chi disturba invece di buttare fuori dall’aula • Comunicazione severa delle notizie negative per fare capire meglio • Mancata assegnazione di note perché ritenute inutili in certi casi • Mantenimento dell’ordine in base alle regole e al carattere degli alunni • Necessità di maggiore severità e di dare note • Severità quando serve, non troppo cattivo • Piccola dose di severità • Un pizzico di severità per mantenere la classe • Provvedimenti contro chi si comporta male • Invio di “segni di attenzione” prima di sgridare • Regole fatte rispettare in modo coerente • <i>Alterazione eccessiva e grida (2)</i> • <i>Rimproveri fatti gridando</i> • <i>Arrabbiatura e presa di un alunno per la maglia</i> • <i>Atteggiamento di chi fa finta di niente quando qualcuno si comporta male</i> • <i>Confusione in classe che impedisce di capire e determina punizioni</i> • <i>Incapacità di far mantenere il silenzio durante le verifiche</i> • <i>Mancato rispetto della regola che dopo tre note bisogna andare dal preside</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • chiarezza sul fatto che 'chi comanda' in classe è il docente • capacità di mantenere il proprio ruolo tenendo alta l’attenzione • inutilità delle note disciplinari quando diventano troppo numerose • <i>urla e perdita della pazienza</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • attenzione alla diversità degli alunni (4 + 13) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adattamento alle esigenze degli alunni • Capacità di “incastrarsi” con i vari alunni • Capacità di adeguarsi ai vari studenti • <i>Attenzione solo per gli alunni bravi</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • adeguamento dei contenuti ai bisogni della classe (5) • adeguamento del ritmo ai bisogni degli alunni (2) • considerazione della tipologia di studenti • attenzione per i punti di forza e di debolezza degli alunni • attenzione ai diversi modi di apprendere • buona gestione della diversità in una classe • progettazione e gestione di attività per la personalizzazione (2)
	<ul style="list-style-type: none"> • competenza disciplinare (5) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competenza disciplinare dimostrata dalla capacità di far capire a un alunno che non ne sa niente • Competenza sui contenuti • Conoscenza della propria disciplina (2) • Trasmissione delle conoscenze
Osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo	<ul style="list-style-type: none"> • competenza valutativa (13 + 19) 	<ul style="list-style-type: none"> • Buona costruzione e valutazione delle verifiche • Coerenza di voto e giudizio • Semplificazione delle verifiche • Verifiche adatte a tutta la classe • Verifiche con domande chiuse e aperte per andare incontro a tutti • <i>Assegnazione di voti sempre bassi per mantenere l'impegno</i> • <i>Calendarizzazione della verifica dopo troppo tempo</i> • <i>Studio di mezz'ora di un capitolo e immediata verifica (nella stessa ora)</i> • <i>Commenti sommari sulle valutazioni, senza spiegare gli errori</i> • <i>Interrogazione su un capitolo non spiegato</i> • <i>Commento “si sapeva” alla consegna di una verifica</i> • <i>Commento del voto senza spiegarlo</i> • <i>Verifiche a sorpresa che determinano brutti voti</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • coerenza tra contenuti studiati e verifiche • capacità di non valutare in modo meccanico • verifiche adeguate ai vari livelli degli alunni • importanza della valutazione scolastica • <i>verifiche con scale di voti incomprensibili che creano disparità</i> • <i>preferenze che incidono sulla valutazione (13)</i> • <i>voti messi in maniera non ragionata</i>

<p>Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>PROMOTION OF ENTHUSIASM AND MOTIVATION FOR LEARNING (Stronge)</p>	<ul style="list-style-type: none"> coinvolgimento degli studenti (16 + 25) 	<ul style="list-style-type: none"> approfondimento di argomenti che piacciono agli alunni Negoziare degli argomenti con gli alunni Possibilità data agli alunni di scegliere alcuni argomenti (2) Coinvolgimento che passa per il racconto di esperienze personali Ricorso a esempi e modelli che interessano ai ragazzi (prof di musica che parla di cantanti famosi) Coinvolgimento con esercizi nuovi Coinvolgimento degli alunni che aiuta nella gestione della disciplina Invenzione di espedienti originali per mantenere l'attenzione degli alunni Coinvolgimento di tutti gli alunni Coinvolgimento di tutta la classe Coinvolgimento dell'alunno in difficoltà per aiutarlo Possibilità di discussione "in senso personale" ("un'ora di parlare") Lezione che diventa interessante grazie all'insegnante <i>Monotonia delle attività proposte</i> 	<ul style="list-style-type: none"> attenzione in classe come risultato del coinvolgimento (2) coinvolgimento attivo degli studenti nella lezione (7) coinvolgimento degli allievi nel loro apprendimento e nel loro lavoro (7) coinvolgimento che porta ad andare oltre la superficialità capacità di far piacere la materia agli alunni (4) capacità di far piacere una materia pur se ostica capacità di invogliare a studiare la materia (2) <i>lezione passiva</i>
	<ul style="list-style-type: none"> senso/significato dell'apprendimento (3 + 13) 	<ul style="list-style-type: none"> Spiegazione con esempi tratti dalla realtà attuale Collegamento degli argomenti a qualcosa di più attuale <i>Atteggiamento "imparate come ho fatto anch'io"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensione di ciò che si sta facendo Conferimento di senso al lavoro scolastico (2) consapevolezza del senso di ciò che si studia consapevolezza della concretizzazione dell'apprendimento (3) riferimenti alla realtà vicina agli studenti (4) <i>scarsa significatività dei contenuti appresi (2)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> motivazione (7 + 20) 	<ul style="list-style-type: none"> Assenza di eccessiva severità, perché gli alunni non si scoraggino Impegno premiato o riconosciuto al di là del voto assegnato Riconoscimento degli sforzi Riconoscimento dell'impegno Capacità di non far pesare voti o comportamenti 	<ul style="list-style-type: none"> valorizzazione del positivo valorizzazione dell'impegno degli alunni (8) capacità di far ripartire da un esito negativo stimolo al desiderio di apprendere (2) creazione di relazioni che motivano l'apprendimento importanza della motivazione per gli studenti

		<p>insolitamente negativi</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Scoraggiamento degli alunni durante le interrogazioni e conseguente odio per la materia</i> • <i>Lodi, ma facendo confronti</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • soddisfazione dello studente • comprensione della materia che genera piacere di studiarla • <i>motivazione negativa come paura che obbliga a studiare</i> • <i>perdita della motivazione (2)</i> • <i>relazioni demotivanti</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • passione del docente (0 + 11) 		<ul style="list-style-type: none"> • trasmissione della passione per ciò che si fa • importanza della passione del docente (3) • passione del docente visibile dalla prontezza a rispondere ai dubbi • professione docente che si fa per amore • trasmissione della passione (2) • attenzione per gli alunni in difficoltà come segno di passione per il proprio lavoro (2) • <i>manca di interesse del docente stesso per ciò che fa</i>
<p>PRENDERSI CURA, IMPARZIALITÀ E RISPETTO (STRONGE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • attenzione, ascolto, aiuto e sostegno SCOLASTICO (16 + 27) 	<ul style="list-style-type: none"> • “non abbandono” di chi è in difficoltà • “più spiegazione” a chi è in difficoltà • Comprensione (di bisogni e difficoltà) • Aiuto ad alunni in difficoltà • Elargizione di consigli • Elargizione di consigli anche alle famiglie • Spiegazione di come migliorare • Atteggiamento di chi “se ne importa della classe” • Atteggiamento non ansiogeno durante le interrogazioni • Concessione di tempo per pensare e formulare le frasi nelle verifiche e nelle interrogazioni • <i>Mancata concessione di tempo per pensare durante un’interrogazione per passare subito a un altro</i> • <i>Assegnazione di voti negativi anche se l’alunno spiega i problemi che ha avuto</i> • <i>Scarsa attenzione a ciò che accade in classe</i> • <i>Atteggiamento di chi “se ne frega un pochino” degli alunni</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • aiuto agli alunni (3) • ascolto degli studenti (3) • aiuto che migliora la motivazione • indicazioni agli alunni per migliorare • comprensione delle difficoltà di un alunno (4) • supporto attivo agli studenti in difficoltà • apertura del docente anche verso ciò che va oltre la materia (2) • comprensione dei bisogni degli studenti (3) • comprensione e ascolto degli alunni • sostegno degli alunni in difficoltà (5) • <i>rifiuto dell’aiuto</i> • <i>scarso interesse verso gli studenti che non capiscono</i> • <i>mancata attenzione per gli alunni in difficoltà disinteresse per il percorso di apprendimento degli studenti</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mancato aiuto in caso di bisogno, anche se promesso</i> • <i>Tempo trovato per dare note ma non per aiutare</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • disponibilità (6 + 6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilità a rispiegare • Disponibilità a rispiegare quando richiesto • Offerta di una seconda occasione • <i>Disponibilità a rispiegare, ma con le stesse parole</i> • <i>Rifiuto di rispiegare</i> • <i>Rifiuto di rispiegare per mancanza di tempo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • disponibilità a rispondere alle domande • disponibilità a negoziare le regole (2) • <i>scarsa disponibilità a rispiegare (3)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • clima di classe positivo (10 + 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atteggiamento spiritoso quando serve • Battute divertenti • Battute durante la lezione da parte dell'insegnante • Battute spiritose ma non esagerate • Buona gestione del momento dello scherzo e di quello della spiegazione • Comprensione dell'insegnante di quando scherzare e quando no • Rapporto di convivialità con la classe • Entrata in classe e saluto "come va?" agli alunni • <i>Comportamenti contraddittori dell'insegnante</i> • <i>Entrata in classe e inizio immediato delle interrogazioni</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • creazione di un clima di classe positivo • creazione di un clima di rispetto e dialogo • organizzazione e gestione dell'ambiente classe (2)
	<ul style="list-style-type: none"> • equità (18 + 14) 	<ul style="list-style-type: none"> • Assenza di preferenze • Assenza di preferenze per mettere i voti • Equità nell'assegnazione dei voti • Assenza totale di preferenze • Mancanza di preferenze • Regole che devono essere uguali per tutti • Interrogazione degli assenti in caso di assenza strategica • Comprensione e nessuna attribuzione di colpe immeritate • <i>Interrogazione sempre delle stesse persone</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • equità nel trattamento degli studenti (2) • importanza di andare oltre simpatie e pregiudizi • <i>atteggiamenti diversi a seconda degli alunni</i> • <i>comportamenti non equi</i> • <i>mancanza di equità che ha ripercussioni sul clima di classe</i> • <i>preferenze che influiscono sull'autopercezione dello studente</i> • <i>preferenze per alcuni alunni (2)</i> • <i>scarsa omogeneità negli atteggiamenti nei confronti degli alunni</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Preferenze che fanno incolpare chi non è colpevole</i> • <i>Attribuzione di una colpa a chi non è responsabile (2)</i> • <i>Controllo solo dei compiti di alcuni alunni</i> • <i>Interrogazione di chi era assente il giorno prima e non ha gli appunti</i> • <i>Preferenze che determinano valutazioni diverse</i> • <i>Preferenze dei docenti</i> • <i>Punizione immediata solo di alcuni alunni</i> • <i>Valutazioni non eque (o non percepite come tali)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>simpatie che danno privilegi (4)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>rispetto (4 + 31)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Commenti negativi su chi non riesce</i> • <i>Uso di termini poco consoni per rivolgersi agli alunni</i> • <i>Battute offensive</i> • <i>Predisposizione della top ten degli alunni</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>rispetto per gli alunni (2)</i> • <i>rispetto reciproco (5)</i> • <i>considerazione degli studenti come bambini</i> • <i>considerazione degli studenti come scarti</i> • <i>denigrazione degli alunni (2)</i> • <i>Denigrazione, derisione o offese agli studenti in difficoltà (4)</i> • <i>Giudizi negativi sugli alunni (2)</i> • <i>Mancanza di rispetto</i> • <i>Offese agli alunni (7)</i> • <i>Scarso rispetto nei confronti degli alunni</i> • <i>Umiliazione (4)</i> • <i>svalutazione dei successi degli alunni</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>collaborazione docente-studente (0 + 6)</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Importanza del ruolo dell'alunno nella ricerca del dialogo</i> • <i>Collaborazione dello studente</i> • <i>Cooperazione studente-docente (4)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ascolto, interesse e comprensione (3 + 19)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensione (di bisogni e difficoltà)</i> • <i>Desiderio di capire cosa accade agli alunni</i> • <i>Dimostrazione di affetto da parte dell'insegnante</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>comprensione e ascolto degli alunni (2)</i> • <i>comprensione dei bisogni degli studenti (4)</i> • <i>desiderio di capire cosa accade agli alunni</i> • <i>sguardo attento sugli alunni e i loro comportamenti</i> • <i>possibilità di compromesso tra vita quotidiana e scolastica per gli studenti (3)</i> • <i>scarsa attenzione degli insegnanti per la vita</i>

			<ul style="list-style-type: none"> <i>extrascolastica degli alunni (7)</i> <i>scarsa conoscenza degli alunni</i> <i>scarsa attenzione per il futuro degli studenti</i>
	<ul style="list-style-type: none"> dialogo e confronto (1 + 14) 	<ul style="list-style-type: none"> Dialogo con la classe 	<ul style="list-style-type: none"> Dialogo (3) Interesse del docente per spingere al dialogo Confronto efficace con i docenti <i>impossibilità per l'alunno di esprimere la sua opinione</i> <i>rifiuto del contraddittorio (5)</i> <i>diversa interpretazione riguardo alle preferenze (2)</i> <i>relazioni difficili con alcuni docenti che impediscono l'aiuto</i>
	<ul style="list-style-type: none"> attenzione allo studente come persona (4 + 19) 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensione anche della persona, non solo dell'alunno Attenzione al "lato psicologico" dell'alunno Attenzione per l'altro Capacità di cogliere le caratteristiche dei vari alunni 	<ul style="list-style-type: none"> capacità di non associare il voto preso con l'alunno (3) considerazione dell'alunno come persona comprensione di un'altra persona importanza di evitare le caratterizzazioni interesse per lo studente (2) attenzione per l'altro attenzione per la globalità dell'alunno capacità di distinguere tra profitto e intelligenza capacità di cogliere le caratteristiche dei vari alunni <i>classificazione dello studente in base al voto</i> <i>identificazione dell'alunno con il voto (5)</i> <i>scuola che invade tutti gli spazi personali</i>
Affrontare i doveri e i problemi etici della professione	<ul style="list-style-type: none"> etica del docente (6 + 7) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Atteggiamenti inadeguati alla classe (insegnante che si trucca in aula)</i> <i>Abbigliamento poco adatto dei docenti</i> <i>Linguaggio dei docenti non adeguato al contesto (parolacce)</i> <i>Tempo perso a raccontare cose personali dell'insegnante</i> <i>Dimostrazione di maggiore interesse per la propria cattedra che per gli alunni</i> <i>Uso del cellulare in classe per giocare da parte</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Etica dell'insegnante (3) Uguaglianza dei diritti tra docenti e studenti Uguaglianza docenti-studenti in alcuni ambiti <i>Incoerenza con quanto richiesto dal lavoro di docente (2)</i>

		<i>dell'insegnante</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> impegno del docente (2 + 6) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Mancato svolgimento di cose programmate per mancanza di voglia</i> <i>Mancanza di attività ricreative "perché non ha voglia di controllare gli alunni"</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Impegno del docente quanto a doveri e problemi etici della professione (2) Impegno effettivo del docente Impegno del docente a capire le difficoltà degli studenti (2) <i>Svolgimento del lavoro di docente come compito burocratico</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ruolo educativo (0 + 2) 		<ul style="list-style-type: none"> contributo allo sviluppo e alla maturazione dell'alunno sviluppo di un senso civico e critico
	<ul style="list-style-type: none"> caratteristiche personali e atteggiamenti (9 + 14) 	<ul style="list-style-type: none"> Insegnante "freddo" che piace perché l'insegnante non grida ed è serio Atteggiamento divertente e simpatico Simpatia Simpatia dell'insegnante che rende le lezioni interessanti Simpatia e sorriso Sorriso costante <i>"buon cuore" degli insegnanti che scompare quando diventano docenti</i> <i>Scrittura illeggibile dell'insegnante (2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> capacità di mettersi alla pari con gli alunni simpatia calma capacità di trattare con dei ragazzi pazienza empatia (2) semplicità <i>incapacità del docente di non sentirsi sempre preso in causa personalmente</i> <i>malumore del docente che si riversa sugli alunni</i> <i>malumore perenne del docente come sintomo di poca passione</i> <i>scatti di collera eccessivi</i> <i>compiacimento del potere derivante dalla propria posizione di docente</i> <i>compiacimento per l'insuccesso dello studente indisciplinato</i> <i>confusione timore-rispetto</i>

NB: l'area "Gestione e disciplina della classe" è stata collocata all'interno di "Organizzare e gestire le situazioni di apprendimento" (benché l'unico riferimento alla classe nel modello Indire sia in "Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento") in quanto i codici ricavati dall'analisi rinviavano maggiormente ad una prospettiva di "gestione" più che di coinvolgimento.

5.5.7 Predisposizione dei questionari

A questo punto, a mappatura terminata, il gruppo di ricerca si è nuovamente incontrato per riflettere insieme sul risultato, nonché per iniziare l'elaborazione dei questionari.

È stato dapprima predisposto un questionario per la scuola secondaria di secondo grado, dal momento che uno degli istituti (il "Cattaneo-Mattei") desiderava partire già da quell'anno scolastico; essendo già marzo, gli altri istituti hanno preferito collaborare per la predisposizione procedere poi alla somministrazione.

Il questionario verteva principalmente su quelli che sono risultati essere gli ambiti più rilevanti per gli alunni stessi (quindi non quelli che gli insegnanti o i ricercatori ritengono rilevanti): da un lato, si intendeva dimostrare che la loro voce era stata realmente ascoltata (quindi proporre un questionario con aree diverse avrebbe indicato una partecipazione solo formale); dall'altro lato, è stato ampiamente evidenziato come la valutazione debba tenere in considerazione le peculiarità del contesto, e questo include ovviamente l'esperienza vissuta dagli studenti.

Ad un item sul lavoro di gruppo è stata aggiunta, dal gruppo di ricerca, la precisazione che si consideravano i lavori di gruppo di tipo strutturato, aspetto non rilevato dagli studenti ma sicuramente importante dal punto di vista didattico e che i dirigenti erano interessati a monitorare. È stato infine aggiunto un item "globale" sulla figura dell'insegnante, sia per dare spazio ad un apprezzamento sul docente in generale, sia per dar modo di esprimere un parere anche di tipo etico.

Il questionario finale si componeva di 28 item, riferiti ad alcune aree ricavate dal modello di Perrenoud/Indire (organizzare e gestire le situazioni di apprendimento; gestirne la progressione; realizzare attività per la personalizzazione; coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento; gestire l'ambiente classe; affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione) e a quelle riprese dal modello di Stronge (come il feedback della valutazione, l'equità, il rispetto, la chiarezza espositiva). Ogni affermazione corrispondeva ad un comportamento ed era accompagnata da una scala a 4 (dove 1 corrispondeva a "mai" e 4 a "sempre").

Di seguito il questionario; le parti suggerite dai dirigenti sono in grassetto:

1. Le metodologie e le modalità di fare lezione sono varie (lezione frontale, lavori di gruppo, presentazioni, discussioni, lavoro fra pari...)
2. Mi vengono proposti in classe lavori di gruppo o a coppie **strutturati (con divisione dei compiti, prodotti da consegnare, ecc.)**
3. Mi vengono proposti dall'insegnante materiali e risorse di vario tipo
4. Il carico di studio assegnato mi sembra adeguato
5. I compiti per casa vengono corretti in classe
6. Le spiegazioni dell'insegnante mi risultano chiare e comprensibili
7. Le caratteristiche degli studenti vengono tenute in considerazione in modo da valorizzare ciascuno
8. Le verifiche e le interrogazioni sono coerenti con quanto affrontato a lezione
9. Conosco in anticipo modalità di svolgimento e criteri di valutazione di verifiche e interrogazioni
10. Il tempo che intercorre tra il momento dell'attività/spiegazione e quello della verifica finale del lavoro è sufficiente per prepararmi bene
11. Alla consegna di una verifica, l'insegnante motiva il voto e mi aiuta a capire i miei errori
12. Durante le lezioni sono interessato e coinvolto
13. Mi vengono proposti collegamenti tra gli argomenti di studio e la realtà
14. I miei progressi sono evidenziati e apprezzati dall'insegnante
15. Il mio impegno è preso in considerazione dall'insegnante nella valutazione
16. Percepisco che l'insegnante è appassionato della sua materia
17. L'insegnante mi dà suggerimenti per capire come studiare meglio, anche quando ottengo risultati negativi
18. L'insegnante è disponibile a ripetere una spiegazione se non ho capito
19. Quando lavoriamo l'insegnante ci permette di concordare alcune regole, procedure e modalità di lavoro
20. Ritengo che l'insegnante sappia far riconoscere la propria autorevolezza
21. Il gruppo classe è gestito bene e si riesce a lavorare
22. I rimproveri e i provvedimenti per comportamenti scorretti sono coerenti ed adeguati alla situazione
23. Le valutazioni e gli atteggiamenti mi sembrano equi (non noto "preferenze")
24. Mi sento rispettato dall'insegnante
25. Mi sento ascoltato dall'insegnante
26. Ritengo che l'insegnante sia disponibile a dialogare e a confrontarsi
27. Mi sento considerato come persona, non solo come studente
- 28. Considero l'insegnante un professionista da apprezzare**

Una precisazione ci pare doverosa: nel Capitolo 2, quando abbiamo trattato i vari strumenti e gli attori della valutazione, avevamo visto che alcuni autori (cfr Grion, Roberts, 2012) ritenevano che

gli item riferiti ad aspetti quali l'equità non fossero opportuni; abbiamo deciso di mantenerli comunque in quanto da un lato esprimevano una dimensione che era stata citata con frequenza dagli studenti e, dall'altro, i dirigenti stessi hanno ritenuto preferibile non eliminarli. Inoltre, quanto accaduto dopo l'esperienza-pilota del "Cattaneo-Mattei" – una docente alla quale erano stati attribuiti atteggiamenti non equi all'interno delle classi ha approfittato degli esiti del questionario per avviare un proficuo dialogo con le classi ed esplicitare le ragioni di alcune sue scelte – ci ha fatto capire che anche questi item, se ben gestiti, possono offrire importanti occasioni di confronto e miglioramento.

Il gruppo ha in seguito elaborato un questionario, molto più semplice, per la scuola primaria. In questo caso, sono stati aggiunti gli item 6 e 7, i quali riguardano anche in questo caso aspetti che i dirigenti erano interessati a monitorare – o che desideravano che i docenti monitorassero.

Questionario alunni scuola primaria

maestra/maestro

1	Faccio volentieri le sue materie			
2	È pieno/a di idee e fa anche lezioni "speciali"			
3	Quando parlo o racconto qualcosa, mi ascolta con attenzione			
4	È paziente			
5	Quando sono in difficoltà o faccio degli errori mi rispiega le cose			
6	Mi aiuta a capire come migliorare			
7	Mi chiede di fare cose che riesco a fare e a capire senza troppa difficoltà			
8	Si arrabbia solo quando è necessario			

9	Con lui/lei rispetto le regole			
10	Se sono triste mi consola e mi incoraggia			
11	Sento che imparo tante cose nuove			
12	Mi viene dato il tempo che mi serve per fare le cose			

Per quanto riguardava la secondaria di I grado, si era pensato di procedere ad una semplificazione del questionario-pilota, cosa che, come vedremo, è stata successivamente attuata dall'istituto comprensivo di Tribano.

5.5.8 Implementazione nei singoli istituti

Ciascun istituto è stato lasciato libero di avviare l'implementazione degli strumenti predisposti nel momento ritenuto migliore, tenendo in considerazione il contesto, l'atteggiamento dei docenti, l'eventuale alternanza dei dirigenti. Proponiamo qui di seguito una sintetica presentazione di quanto attuato nei singoli istituti.

L'IIS "Cattaneo-Mattei" ha utilizzato il questionario per due anni (e lo farà di nuovo per l'a.s. 2018/19); la formula della proposta è stata (come deliberato da parte del Comitato di valutazione) quella dell'adesione volontaria, la quale è stata "premiata" con una maggiorazione del 15% del punteggio totalizzato nella scheda di autocertificazione predisposta per l'erogazione del bonus (a prescindere da quanto emerso – la maggiorazione era considerata un "premio" per essersi messi in gioco), oltre a dare ovviamente ai docenti un'idea abbastanza precisa della percezione che i loro studenti avevano rispetto alle dimensioni indagate. Questo aspetto (centrale nella ricerca, per la quale il bonus rappresenta solo un incentivo ulteriore a mettersi in gioco) è stato ben colto da un gruppo di neoassunti i quali, sebbene non destinatari del bonus, hanno comunque somministrato il questionario ai propri studenti, ritenendo che alla conclusione del loro anno di formazione e prova un riscontro di questo tipo potesse essere significativo. Un vincolo posto era che il questionario fosse somministrato a tutte le proprie classi, in modo da non poter "scegliere" gli studenti con i quali il rapporto fosse migliore o più consolidato. Ciascun docente aveva una copia digitale personale del questionario, associata ad un link noto solo a lui/lei, a chi elaborava i questionari e al dirigente scolastico per la raccolta e la visione delle risposte e ad un link (abbreviato con goo.gl o

con bit.ly) da comunicare agli studenti. Il questionario è stato fatto compilare in aula informatica oppure, nel caso fosse occupata, con i dispositivi digitali degli studenti (cellulari o tablet); per evitare risposte multiple o inviate in un secondo tempo, il docente avviava l'accettazione delle risposte dal proprio questionario all'inizio della somministrazione e chiudeva la possibilità di rispondere alla fine. Dallo stesso link, erano immediatamente visibili le risposte.

Sia il primo che il secondo anno hanno partecipato circa trenta docenti – di cui però solo una metà ha partecipato sia il primo che il secondo anno. Il mancato “rinnovo” dell’adesione alla proposta è stato dovuto per alcuni all’esperienza negativa del primo anno (punteggi bassi, vissuti come attacchi personali, oppure commenti non lusinghieri nello spazio lasciato libero), per altri alla mancata visione del comunicato sul registro elettronico, per altri ancora al ritardo con cui è stata contattata la persona che materialmente predisponeva i questionari per i singoli docenti. Nel passaggio dal primo al secondo anno non si sono visti miglioramenti rispetto agli aspetti più tecnici (visibilità del comunicato, tempistica più ampia, ecc.) perché entrambe le volte ci si è ridotti a proporre il tutto a metà maggio, senza avvisare prima che ci sarebbe stata questa possibilità e dare pertanto modo di organizzarsi. Una maggiore attenzione dal punto di vista comunicativo avrebbe probabilmente permesso di ottenere numeri un po’ più alti. Probabilmente anche una maggiore sistematicità nell’azione di sensibilizzazione rispetto al significato di questa attività da parte del dirigente scolastico sarebbe stata utile: durante il secondo anno, all’interno dell’istituto era stato organizzato un incontro per illustrare il ruolo della valorizzazione dei docenti nell’ambito del Sistema Nazionale di Valutazione – quindi del legame tra PTOF, RAV, PdM, valutazione dei dirigenti, valorizzazione dei docenti, esiti Invalsi – ma sempre su base volontaria, per cui aveva partecipato solo una ventina di docenti (risultato comunque positivo); inoltre, l’incontro aveva avuto luogo all’inizio di dicembre, per cui il lasso di tempo intercorso fino a maggio aveva visto l’interesse scemare.

Una criticità del sistema usato (moduli di Google) è rappresentata dal fatto che non è possibile ottenere grafici differenziati classe per classe; è solo possibile costruirli a posteriori, scaricando i dati su un foglio di lavoro, filtrandoli e creando i grafici a partire da quei dati. Poter avere, invece, i dati disaggregati in maniera più semplice (quindi alla portata di tutti i docenti) consentirebbe di avere un’idea più dettagliata, e di poter intervenire in ciascuna classe in modo più mirato in base agli esiti del questionario. A titolo esemplificativo, riportiamo il caso di una docente del triennio, la quale ha chiesto aiuto ad una collega al fine di disaggregare i dati complessivi per ricondurre le risposte separatamente alle classi terza, quarta e quinta. Dall’analisi delle risposte classe per classe, è emerso chiaramente che alcuni degli atteggiamenti che venivano vissuti più negativamente dagli studenti di terza, progressivamente venivano accettati e compresi, in quanto emergeva (anche dai

commenti liberi in chiusura di questionario) che gli studenti capivano che un certo tipo di severità, di ordine e di disciplina erano necessari per poter affrontare adeguatamente l'insegnamento della docente, che comprendeva anche varie ore di laboratorio ed era alla base della maggior parte delle esperienze di alternanza scuola-lavoro. Non solo: una delle classi ha segnalato la presenza di "preferenze" e di comportamenti diversi nei confronti dei vari studenti; la docente ha approfittato costruttivamente della critica massale, dedicando un'ora ad una discussione con la classe in cui sono emersi episodi nei quali alcune scelte fatte erano state interpretate come comportamenti poco equi e di cui la docente non si era resa conto; la discussione intavolata ha quindi fatto sì che potessero essere riviste alcune modalità di gestione delle lezioni, cosa che non avrà forse risolto completamente il problema, ma che di certo lo ha portato alla luce e posto all'attenzione dell'insegnante.

Al momento della chiusura di questo lavoro di ricerca, il Comitato di Valutazione, rinnovato per il triennio 2018-2021, non si è ancora riunito; tuttavia, la dirigente (in reggenza) ha manifestato nell'incontro di rete la volontà di proseguire il lavoro svolto, cosa che sarà più semplice dal momento che due dei tre docenti individuati per il comitato erano presenti anche nel triennio appena concluso – quello che ha avviato il progetto.

Per quanto riguarda l'IIS "Euganeo", i processi di valutazione dei docenti si sono avvalsi della scheda di autocertificazione elaborata dal comitato di valutazione e condivisa con le altre istituzioni, del questionario per gli studenti e di una – sperimentale – osservazione reciproca tra colleghi, volta ad attivare il confronto e l'autovalutazione e promossa dal dirigente scolastico.

Il questionario destinato agli studenti docenti è stato adottato nell'anno scolastico 2017/2018 da 24 docenti, poco più di un quinto del personale in servizio. I dati di ciascun docente erano a disposizione del dirigente scolastico solo su esplicita decisione del docente stesso (il dirigente possedeva comunque i dati aggregati); nel caso in cui gli esiti fossero stati condivisi, la somministrazione del questionario diveniva motivo di incremento del punteggio conseguito per l'attribuzione del bonus docenti.

L'altro strumento utilizzato, l'osservazione reciproca, è stato attivato quale proposta pilota da portare avanti eventualmente in un secondo momento anche negli altri istituti. L'osservazione è stata condotta avvalendosi di una scheda contenente alcuni aspetti essenziali del processo di insegnamento apprendimento, dall'organizzazione dei materiali, al monitoraggio dell'apprendimento degli allievi, fino alle modalità di valutazione e di rinforzo immediato degli apprendimenti. Anche l'osservazione reciproca, se condivisa con il dirigente scolastico, andava ad

incrementare il punteggio per l'attribuzione del bonus docenti. Il numero dei docenti interessati è stato analogo a quello di coloro che hanno adottato il questionario per gli studenti, anche se i due gruppi non sono stati completamente sovrapponibili.

Secondo il dirigente scolastico:

“In alcuni casi sia per il Questionario studente, sia per l’osservazione reciproca, la mancata condivisione con il dirigente era risultato di una non adesione alla valutazione dei docenti, pur considerando utile il processo e gli strumenti di autovalutazione o di condivisione con i pari. In molti casi l’osservazione si è sviluppata tra tre colleghi e tra colleghi di discipline diverse. In questo caso il docente proponente riconosceva all’altro collega una particolare qualità, ad es. la competenza di gestire la classe in modo efficace.

Si può dire che, confermando una caratteristica consolidata dell’Euganeo, una parte consistente del corpo docente stabile ha una concezione del proprio impegno e del proprio ruolo forte e dinamica. A ciò corrisponde la necessità di una leadership che sappia sostenere e valorizzare la volontà di accogliere una visione di scuola con un ruolo sociale riconosciuto e riconoscibile”. (dal Report del dirigente al gruppo di ricerca)

L’IIS “Kennedy” ha invitato i docenti a somministrare il questionario per due anni (2016/17 e 2017/18). Il primo anno (2016/17), è stato utilizzato da una percentuale piuttosto bassa di docenti, circa il 10% e non aveva alcuna ricaduta sul bonus premiale. L’anno successivo (quindi con il cambio di dirigenza), la somministrazione è stata curata in modo più attento ed organizzato: tutti i docenti partecipanti (stavolta circa il 90%) lo hanno fatto compilare nell’ultima settimana di scuola, nel laboratorio di informatica. Inoltre, sono stati aggiunti dallo Staff del dirigente alcuni item, ritenuti interessanti per il proprio contesto, dal momento che il questionario è stato anche utilizzato come autovalutazione di istituto. Non sono state rilevate criticità particolari: il testo è risultato chiaro per gli studenti e il processo era stato – correttamente – ricondotto a uno degli elementi da tenere in considerazione per la valutazione interna; anche in questo secondo anno il Comitato di valutazione non ha ritenuto di inserire la somministrazione del questionario tra gli indicatori della scheda di autocertificazione per il bonus premiale.

Il questionario verrà riproposto anche quest’anno “non solo perché pertinente e indicativo di clima e situazioni educativo-didattiche, ma perché per fare un grafico di andamento occorrono tre punti, come Statistica insegna”, come afferma la dirigente dell’istituto (dal Report della dirigente al gruppo di ricerca). L’unica variabile in questo senso potrebbe essere la messa a disposizione da parte del MIUR, nell’ambito della documentazione finalizzata al RAV e alla rendicontazione

sociale, di questionari di autovalutazione e percezione per le varie componenti scolastiche, che renderebbero il questionario interno un “doppione”.

Per quanto riguarda i due istituti comprensivi, questi hanno preferito sospendere, per i primi anni, la proposta dei questionari, ritenendo che le trasformazioni in atto fossero già sufficientemente impattanti e preferendo pertanto aspettare che almeno la scheda di autocertificazione per il bonus andasse a regime, fosse capita e accettata. Per loro, l’anno di prima implementazione è quindi il 2018/19; il fatto che nel frattempo i Comitati di valutazione fossero stati rinnovati non ha costituito un problema, in quanto sia il dirigente che i docenti individuati avevano comunque alle spalle tre anni di esperienza con la valorizzazione; inoltre, le due dirigenti non sono cambiate, per cui hanno potuto dare continuità al lavoro.

Per quanto riguarda, in particolare, l’IC di Tribano, durante il primo incontro del Comitato di valutazione rinnovato per il triennio 2018/2021 è stato deciso appunto di adottare i questionari ma anche di coinvolgere un gruppo di insegnanti per rivedere il questionario della primaria (ed eventualmente modificarlo) e adattare quello della secondaria (la cui formulazione era stata “tarata” sulla secondaria di II grado). Questo lavoro è stato molto utile, sia per il gruppo di ricerca (che ha potuto testare presso i docenti, per la prima volta, il questionario per la primaria e avere una versione specifica per la secondaria di I grado), sia per l’istituto: la scelta di fare un passaggio intermedio con i docenti dell’istituto permette infatti di avere maggiori possibilità che lo strumento sia accolto e, in ogni caso, lo scopo della ricerca era proprio che ogni scuola potesse adattare gli strumenti messi a disposizione dal gruppo in base al proprio contesto.

È stato riferito che la perplessità maggiore degli insegnanti è legata alle modalità di somministrazione e all’eventuale analisi dei dati, e non tanto sul fatto di coinvolgere gli alunni in sé. Al momento della chiusura di questo lavoro, non sappiamo come sarà affrontata la questione; abbiamo però la versione aggiornata dei questionari, che riportiamo qui di seguito.

Questionario scuola primaria

1	Faccio volentieri le sue materie			
2	Quando parlo o racconto qualcosa, mi ascolta con attenzione			

3	E' paziente			
4	Quando sono in difficoltà o faccio degli errori mi spiega le cose			
5	Mi aiuta a capire come fare meglio			
6	Si arrabbia solo quando è necessario			
7	Con lui/lei rispetto le regole			
8	Se sono triste mi consola e mi incoraggia			
9	Sento che imparo tante cose nuove			
10	Corregge i compiti fatti a casa			

Questionario secondaria di I grado

QUESTIONARIO SPERIMENTALE SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Insegnante _____

1) Il tuo insegnante corregge i compiti che sono stati assegnati a casa?

1) Mai 2) Qualche volta 3) Spesso 4) Sempre

2) Le spiegazioni dell' insegnante ti risultano chiare e comprensibili?

1) Mai 2) Qualche volta 3) Spesso 4) Sempre

3) Le verifiche che ti dà il tuo insegnante contengono gli argomenti spiegati?

1) Mai 2) Qualche volta 3) Spesso 4) Sempre

4) Il tuo insegnante ti spiega come saranno valutate le verifiche e le interrogazioni?

1) Mai 2) Qualche volta 3) Spesso 4) Sempre

5) Quando il tuo insegnante ti dà un voto, te lo spiega e ti fa capire i tuoi errori?

	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
6) Il tuo insegnante spiega la sua materia facendo collegamenti alla vita di tutti i giorni?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
7) Il tuo insegnante ti fa capire che apprezza i tuoi progressi?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
8) L' insegnante tiene conto del tuo impegno quando ti assegna un voto?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
9) Ti sembra che l'insegnante sia appassionato della sua materia?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
10) L'insegnante ti spiega come puoi studiare meglio?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
11) L'insegnante ripete una spiegazione che non hai capito?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
12) Il tuo insegnante gestisce la classe in modo da poter lavorare bene?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
13) Ritieni che i rimproveri e i provvedimenti disciplinari del tuo insegnante siano corretti?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
14) Il tuo insegnante aiuta gli alunni in difficoltà?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
15) Ti senti rispettato dal tuo insegnante?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre
16) Ti senti ascoltato dal tuo insegnante?	1) Mai	2) Qualche volta	3) Spesso	4) Sempre

Il lavoro svolto dai docenti dell'Istituto comprensivo è stato soprattutto uno sforzo di semplificazione del linguaggio e di sintesi (gli item sono infatti solo 16), mantenendo tuttavia le aree che erano risultate di maggior interesse per gli alunni. Anche in risposta a quanto emerso dalla ricerca rispetto alla centralità della dimensione relazionale all'interno della classe, l'istituto ha individuato proprio nello sviluppo e nella cura delle relazioni una delle priorità che saranno al centro del prossimo Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Infine, l'istituto comprensivo di Este intendeva somministrare il questionario sia alla secondaria di I grado che alla primaria ma, alla chiusura di questo lavoro, non aveva ancora prodotto una sua proposta; nel prossimo incontro verranno pertanto condivisi i questionari dell'istituto comprensivo

di Tribano, i quali fungeranno da base sulla quale costruire poi degli strumenti che potranno essere parzialmente diversi, a seconda di ciò che la scuola individuerà come prioritario.

5.5.9 Rafforzamento della rete e attività di formazione

A metà del secondo anno di lavoro, si è fatta anche strada l'idea di dare una continuità al gruppo di lavoro che si era formato, dando vita ad una rete di scopo. I dirigenti dei cinque istituti si sono dichiarati d'accordo a costituire una rete per lavorare insieme non solo sulla valorizzazione dei docenti, ma anche su altri aspetti inerenti alla valutazione; più volte, nel corso degli incontri, era emersa la necessità di lavorare molto sulla valutazione, un ambito nel quale sussistono notevoli criticità date anche dalla mancanza di personale adeguatamente formato.

È stata quindi predisposta la bozza della Convenzione, successivamente discussa nel gruppo e portata infine nei rispettivi Collegi dei Docenti e Consigli di Istituto per l'approvazione, in base a quanto disposto dall'art. 7 del DPR 275/1999 e dall'art. 1, c. 70 e c. 71 della L. 107/2015. Riportiamo qui di seguito l'art. 3 della Convenzione, che riporta l'oggetto della rete:

Art. 3 Oggetto

Il presente accordo ha ad oggetto la collaborazione fra le istituzioni scolastiche aderenti per la progettazione ed realizzazione delle seguenti attività:

- condivisione del processo di definizione dei criteri per la valorizzazione del merito ex art. 1, c. 129 della legge 13 luglio 2015, n. 107, anche in vista di un possibile raccordo con la predisposizione della relazione sui criteri adottati dalle istituzioni scolastiche per il riconoscimento del merito che condurranno alle linee guida nazionali (ex c. 130), grazie ad un confronto e ad un processo di riflessione metodologica qualitativamente rilevante;
- strutturazione di un sistema di valutazione interno alle istituzioni scolastiche che colleghi la valorizzazione del merito del personale docente alle priorità definite dal proprio Piano di Miglioramento, ai processi autovalutativi dell'istituto, nonché alla formazione del personale in una prospettiva di sviluppo professionale;
- formazione di personale interno alle istituzioni scolastiche allo scopo di garantire la qualità dei processi valutativi relativi alla valorizzazione del merito;
- costruzione condivisa di strumenti valutativi che consentano la partecipazione dei vari stakeholder ai processi valutativi.

Uno dei punti che ha destato più interesse, anche per la sua "urgenza" è stato senz'altro la formazione di personale esperto; come già rilevato, molti dubbi relativi alla possibilità di implementare un sistema di valutazione con baricentro interno alle scuole erano riconducibili alla mancanza di figure competenti e l'osservazione reciproca sperimentale svolta presso l'IIS "Euganeo" ha messo in luce una volta in più la necessità di formare proprio questo tipo di figure.

Nel corrente anno scolastico (2018/19), è stato inoltre deciso di allargare le attività della rete anche ad aspetti relativi alla valutazione degli apprendimenti, sia di tipo più “tradizionale” che inerenti alla valutazione per competenze.

Sono state pertanto predisposte – e verranno inserite all’interno della piattaforma MIUR “SOFIA” – due progetti formativi, da portare avanti insieme all’Università di Padova. Il primo sarà rivolto agli insegnanti che desiderano sviluppare competenze di mentoring e coaching, per affiancare colleghi meno esperti ma anche per contribuire con la loro professionalità e competenza ai processi valutativi che si svolgono all’interno delle istituzioni scolastiche. Il secondo, invece, sarà dedicato ad affinare alcuni strumenti di valutazione quali le rubriche e le prove oggettive: al di là dell’impiego senz’altro utile nella didattica quotidiana, la costruzione di tali tipologie di strumenti presuppone la mappatura dei processi attivati sia dagli studenti che dai docenti e, di conseguenza, una riflessione “meta” sicuramente opportuna per ogni insegnante che desideri acquisire una maggiore consapevolezza di ciò che viene spesso frettolosamente racchiuso nel termine “valutazione”.

Per il gruppo di ricerca tutto ciò è un risultato notevole, in quanto si tratta di chiari indicatori che il lavoro svolto ha attecchito e che gli istituti scolastici sono passati dall’essere “fruitori” del percorso ad essere attori propositivi e attenti ai loro bisogni.

Conclusioni

Il percorso di ricerca descritto, che si è sviluppato dall'autunno del 2015 alla primavera del 2019, ha condotto a degli esiti in parte diversi da quelli che si potevano ipotizzare al momento del suo avvio. In particolare, non era stato previsto che ci si sarebbe concentrati prevalentemente sul punto di vista di alunni e studenti e sulla centralità delle relazioni, così come – pur avendo inserito la formazione continua e mirata come elemento centrale della professionalità docente – non avevamo immaginato di poter dare avvio, come rete formalizzata (altra sorpresa, positiva, che non ci aspettavamo) ad una formazione specifica che andasse incontro alle esigenze *realmente* emerse nel gruppo – e non alla comoda ma impersonale adesione a proposte preconfezionate da scuole, reti ed altri enti, come avevano lamentato vari docenti nel corso dei focus group.

Mettendo insieme tutti i dati raccolti, considerando gli scambi avuti con i dirigenti scolastici durante le riunioni ma anche individualmente, nonché pensando alla varietà e alla complessità degli istituti che hanno partecipato, si è riusciti ad identificare aspetti importanti per una valorizzazione dei docenti che sia parte integrante dei processi in atto nel sistema scolastico, così come all'interno di ogni singolo istituto, aspetti che emergono anche dalla letteratura internazionale e che abbiamo visto concretizzati nelle pratiche delle scuole partecipanti. Tra questi aspetti, i principali sono sicuramente la necessità di coinvolgere attivamente gli alunni e gli studenti, non solo quali “destinatari del servizio” – come spesso si dice –, ma soprattutto in quanto “co-costruttori” del proprio apprendimento e del proprio “stare a scuola”; l'importanza di rendere i docenti protagonisti e primi responsabili del processo valutativo e delle sue conseguenze sulla propria professionalità, da un lato perché solo un processo condiviso può dare risultati validi e significativi, dall'altro perché una valutazione che non porta nessun cambiamento è sterile e destinata a scomparire o a diventare una delle tante “molestie burocratiche”; la centralità del ruolo del dirigente scolastico per tenere le fila di quanto si attua, per incoraggiare il cambiamento, per renderlo stabile e sostenibile – vale a dire, per portarlo a sistema.

Dobbiamo tuttavia anche rilevare come, finché la ricerca procedeva, le riflessioni a livello di politiche educative abbiano continuato a movimentare l'ambiente (in senso sistemico) in cui operavamo, talvolta avallando quello che stavamo sperimentando, talvolta andando in direzione contraria e mettendoci in difficoltà. Dal punto di vista istituzionale e normativo, alcune novità hanno senz'altro “dialogato”, a vario titolo, con la nostra ricerca, e continueranno ad influenzare l'operato delle scuole anche nell'immediato futuro – non è dato sapere in quale misura e fino a quando, data la mutevolezza delle recenti scelte a livello politico.

Uno dei documenti che è subito sembrato andare nella stessa direzione della nostra ricerca, che puntava molto sulla formazione e sulla circolarità tra formazione, miglioramento e valorizzazione, è stato il DM 797 del 2016, il “Piano per la formazione dei docenti”⁷⁴. Nella prima parte, “Perché un piano per la formazione dei docenti”, sono presentate le caratteristiche della nuova formazione.

In particolare, la formazione in servizio del personale docente, “*obbligatoria, permanente e strutturale*” (comma 124), è ripensata attraverso alcuni passaggi innovativi:

- a. il principio della obbligatorietà della formazione in servizio in una logica strategica e funzionale al miglioramento;
- b. la definizione e il finanziamento di un Piano nazionale di formazione triennale;
- c. l’inserimento, nel piano triennale dell’offerta formativa di ogni scuola, della ricognizione dei bisogni formativi e delle conseguenti azioni di formazione da realizzare;
- d. l’assegnazione ai docenti di una carta elettronica personale per la formazione e i consumi culturali;
- e. il riconoscimento della partecipazione alla ricerca e alla documentazione di buone pratiche, come criteri per valorizzare e incentivare la professionalità docente. (p. 5)

Il “Piano individuale di Sviluppo Professionale” di ciascun docente dovrebbe andare ad integrarsi con il Piano di Formazione dell’istituzione scolastica, elaborato in base ai bisogni emersi in coerenza con le nove priorità individuate a livello nazionale: Autonomia organizzativa e didattica; Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base; Competenze digitali e nuovi ambienti per l’apprendimento; Competenze di lingua straniera; Inclusione e disabilità; Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile; Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale; Scuola e lavoro; Valutazione e miglioramento. Questa iniziativa è stata naturalmente la benvenuta e, anzi, negli ultimi passaggi fatti nelle scuole che hanno partecipato alla ricerca è stato anche possibile far leva proprio su questo Piano e sull’obbligatorietà della formazione per sottolineare come la nostra proposta non fosse in realtà una “aggiunta” a ciò che si dovrebbe fare normalmente nelle scuole, ma l’attuazione di processi che si integrano con ciò che già accade – o dovrebbe accadere.

Un altro contributo promettente, fortemente agganciato al DM 797 per vari aspetti (necessità di standard professionali e qualità della formazione in primis) è stato il documento “Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio”⁷⁵, il quale unisce i contributi prodotti da tre

⁷⁴ http://www.istruzione.it/piano_docenti/

⁷⁵ https://miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0

gruppi di lavoro costituiti dal MIUR (D.D.G. prot.n. 941 del 21.09.2017) che hanno lavorato su “Indicatori di qualità”, “Standard professionali”, “Curriculum e portfolio professionale del docente”. I contributi affrontano e offrono spunti di sviluppo per vari temi considerati nella ricerca presentata, in alcuni casi prevedendo la messa a sistema di alcuni elementi che, in sede di sperimentazione, avevamo solo potuto toccare marginalmente, o auspicare.

Quanto prodotto dai tre Gruppi di lavoro potrebbe, se implementato, avviare realmente le scuole verso un significativo cambiamento. Il Gruppo n. 1 (Indicatori di qualità e governance)⁷⁶

ha avuto il compito di delineare le caratteristiche delle unità formative nella loro articolazione metodologica, nelle diverse scansioni operative (progettazione, gestione, attestazione finale), alle modalità della formazione in servizio (tempi, durata, obblighi), nella valutazione degli esiti. Inoltre, sono stati descritti i profili dei diversi soggetti impegnati nei percorsi formativi (Direttori, Coordinatori, esperti, tutor, etc.), ivi comprese ipotesi per la loro formazione. [...] (p. 2).

Il Gruppo n. 2 (Standard professionali)⁷⁷, invece,

ha avuto il compito di procedere ad una ricognizione delle fonti e delle esperienze internazionali e nazionali relative alla descrizione del profilo del docente e dei relativi standard professionali. In particolare sono stati forniti elementi conoscitivi in relazione alle possibili ricadute sui trattamenti contrattuali della formazione in servizio, alla configurazione dei crediti formativi e professionali” (*ibid.*).

Infine, il Gruppo n. 3 (Dossier professionale del docente)⁷⁸

ha avuto il compito di procedere ad uno studio approfondito dei diversi modelli di curriculum e portfolio docente utilizzati a livello internazionale e nazionale a scopo formativo, documentativo e valutativo. L’elaborazione ha comportato la predisposizione

⁷⁶ Composizione del gruppo n. 1: Loredana Leoni (dirigente tecnico-Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione), Bianca Rosa Iovine (dirigente tecnico-Direzione generale per il personale scolastico), Chiara Brescianini (dirigente tecnico-USR Emilia-Romagna), Renato Rovetta (dirigente tecnico-USR Lombardia), Caterina Moschetti (docente, IC Sigillo, Perugia), Vittorio Campione (Fondazione Astrid), Alessandra Rucci (dirigente scolastico, IIS Savoia Benincasa, Ancona), Graziella Pozzo (esperta di sistemi formativi), Elena Mosa (ricercatrice Indire), Margherita Di Stasio (ricercatrice Indire). Coordinatore: Loredana Leoni.

⁷⁷ Composizione del gruppo n. 2: Roberta Bonelli (docente, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione), Anna Maria Romano (docente, Direzione generale per il personale scolastico), Fiorella Farinelli (esperta di sistemi formativi), Giancarlo Cerini (esperto di sistemi formativi), Gisella Langè (esperta del settore lingue), Ludovico Albert (Fondazione per la Scuola-Compagnia San Paolo), Luca Volontè (Dirigente Ufficio VI-USR Lombardia), Gerard Ferrer Esteban (Fondazione Agnelli), Elisabetta Nanni (Iprase Trento), Antonella Turchi (Primo ricercatore, Indire), Alessia Rosa (Primo ricercatore, Indire). Coordinamento: Giancarlo Cerini.

⁷⁸ Composizione del gruppo n. 3: Davide D’Amico (dirigente Ufficio VI MIUR), Maria Patrizia Bettini (dirigente tecnico-Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione), Gaspare Polizzi (docente, Direzione generale per il personale scolastico), Fiorella Palumbo (dirigente tecnico, USR Sicilia), Davide Capperucci (ricercatore, Università di Firenze), Vittoria Gallina (esperta di sistemi formativi), Mariella Spinosi (esperto di sistemi formativi), Giuseppina Rita Mangione (primo ricercatore, Indire), Tommaso Minerva (professore ordinario Università Modena Reggio Emilia), Pier Giuseppe Rossi (professore ordinario Università di Macerata), Roberto Sconocchini (docente, I.C. Ancona Nord), Maria Chiara Pettenati (dirigente di ricerca, Indire), Donatella Solda (dirigente, Miur), Paolo De Santis (dirigente ufficio III, DGCASIS). Coordinamento: Davide D’Amico.

di un modello implementabile anche in formato digitale. Sono state analizzate anche le connessioni tra portfolio, curriculum, Bilancio di Competenze e patto formativo al fine di tracciare l'identità professionale di ogni insegnante. Il lavoro ha assunto come utile traccia di riferimento i dispositivi sperimentati nell'ambito del Piano di formazione per i docenti neoassunti 2014-2017. (pp. 2-3)

Benché tutti e tre condividano vari aspetti della ricerca condotta, il lavoro che ci riguarda più da vicino è quello dei Gruppi 1 e 2, che riprendiamo qui a grandi linee, per dare un'idea della coerenza tra quanto discusso ed elaborato dagli esperti e quanto sperimentato da noi sul campo; dato il grande interesse delle proposte, rinviando al documento ufficiale per un approfondimento.

Per quanto concerne gli Standard Professionali, il Gruppo 2 è partito dalla constatazione che non solo sono necessari degli standard professionali, ma anche che questi standard devono tenere in considerazione i grandi cambiamenti che il lavoro dell'insegnante ha subito negli ultimi anni. Il documento elaborato presenta dodici standard professionali riferiti a cinque dimensioni della professionalità: culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale.

La descrizione degli standard prevede, per ciascuno, una breve definizione, un criterio di qualità, l'articolazione in descrittori e le fasi di sviluppo professionale (iniziale, base, esperto). Riportiamo integralmente la seconda area (Didattica), data la vicinanza a tanti aspetti incontrati nel corso della ricerca presentata, mentre per le altre inseriamo solo gli standard, rinviando alla lettura integrale del documento per le voci mancanti.

AREA		STANDARD	DEFINIZIONE	CRITERIO DI QUALITÀ	INDICATORI
A	CULTURA	Standard 1: Conoscenze culturali e disciplinari, padronanza dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento			
		Standard 2: Conoscenze disciplinari, intese come capacità di analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive			
B	DIDATTICA	Standard 3: Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento	L'insegnante propone un insegnamento pianificato e strutturato in coerenza con gli	L'insegnante sa pianificare e svolgere un insegnamento in modo strutturato, coerente con gli obiettivi e i contenuti del corso, presentati in	-L'insegnante pianifica e svolge un insegnamento con contenuti e obiettivi di apprendimento in modo strutturato e

		<p>obiettivi di apprendimento e i contenuti della lezione. In modo complementare, l'insegnante pianifica e svolge anche attività strutturate. Utilizza mediatori didattici per applicare le conoscenze disciplinari.</p>	<p>modo chiaro e organizzato. Sa applicare le conoscenze disciplinari, stabilendo vincoli con altre discipline. Sa proporre, svolgere e gestire le attività di apprendimento, prevedendo fasi e modalità di svolgimento che coinvolgano gli studenti nel proprio processo di apprendimento. Sa utilizzare mediatori didattici per strutturare i contenuti, applicare le conoscenze disciplinari e favorire il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti. L'insegnante sa riconoscere i diversi bisogni degli studenti e adatta l'insegnamento e le attività in base alle loro differenze motivazionali, cognitive e meta-cognitive.</p>	<p>organizzato -L'insegnante pianifica e svolge attività di apprendimento in modo strutturato -L'insegnante applica le conoscenze disciplinari e stabilisce vincoli con altre discipline -L'insegnante gestisce i tempi e i passaggi tra attività, monitora i tempi di svolgimento e il rispetto delle attività programmate -L'insegnante utilizza mediatori didattici di appoggio nell'insegnamento e nelle attività strutturate. -L'insegnante riconosce i diversi bisogni degli studenti e adatta l'insegnamento e le attività in base alle differenze tra studenti</p>
	<p>Standard 4: Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)</p>	<p>L'insegnante utilizza e adatta diverse strategie didattiche per sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti. L'insegnante disegna e crea gli ambienti di apprendimento, gestisce il loro allestimento e utilizza le attrezzature e le risorse. Utilizza mediatori come appoggio alle strategie didattiche.</p>	<p>L'insegnante conosce diversi approcci educativi e sa attuare diverse strategie didattiche per coinvolgere e incoraggiare tutti gli studenti ad imparare in modo significativo. L'insegnante riconosce le potenzialità e i bisogni educativi di tutti gli studenti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali, e adatta le strategie per sostenere l'apprendimento. L'insegnante conosce e sa utilizzare mediatori per appoggiare le strategie didattiche. L'insegnante sa disegnare e creare ambienti di apprendimento che favoriscono lo</p>	<p>-L'insegnante utilizza diverse strategie didattiche, coinvolge tutti gli studenti e li incoraggia ad imparare in modo significativo -L'insegnante utilizza mediatori per appoggiare le strategie didattiche -L'insegnante crea e gestisce ambienti di apprendimento per svolgere diverse strategie didattiche -L'insegnante gestisce l'allestimento degli ambienti di apprendimento e utilizza attrezzature e risorse -L'insegnante adatta le strategie didattiche</p>

			svolgimento delle strategie didattiche. L'insegnante gestisce l'allestimento degli ambienti di apprendimento e fa un uso efficiente delle attrezzature e delle risorse (digitali e strumentali).	ai diversi stili di apprendimento, bisogni educativi e modi di acquisizione degli obiettivi
	Standard 5: Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento	L'insegnante effettua la valutazione degli studenti, delle loro competenze, conoscenze e abilità. Utilizza diversi metodi di valutazione formativa e sommativa, monitora il lavoro e il progresso degli apprendimenti in modo regolare. L'insegnante fornisce un feedback formativo.	L'insegnante sa effettuare una valutazione sommativa e formativa delle competenze, conoscenze e abilità degli studenti. Conosce e sa combinare diversi metodi di valutazione sommativa e formativa. Sa monitorare il lavoro e il progresso degli apprendimenti in modo regolare e fornisce un feedback formativo per promuovere il miglioramento. L'insegnante sa coinvolgere gli studenti nel proprio processo di valutazione.	-L'insegnante conosce e combina diversi metodi di valutazione formativa e sommativa -L'insegnante monitora il lavoro degli studenti e il progresso del loro apprendimento in modo attivo e regolare -L'insegnante fornisce un feedback formativo che promuove il miglioramento -L'insegnante coinvolge gli studenti nel proprio processo di valutazione
	Standard 6: Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento	L'insegnante gestisce la dimensione relazionale e comportamentale dell'ambiente di apprendimento. Trasmette regole, gestisce i comportamenti in classe, gestisce le relazioni con gli allievi e media nelle relazioni tra di loro.	L'insegnante sa costruire relazioni positive con gli allievi e creare un ambiente di rispetto mutuo, comunicazione e coinvolgimento. Sa trasmettere le regole perché siano condivise. Sa gestire i comportamenti in classe. Sa riconoscere e rispondere ai diversi bisogni emotivi degli studenti, e sostenere l'autostima rinforzando la percezione di efficacia e valorizzando i contributi e l'impegno.	-L'insegnante costruisce relazioni positive con gli allievi e crea un ambiente di rispetto mutuo, comunicazione e coinvolgimento -L'insegnante trasmette e promuove la condivisione delle regole -L'insegnante gestisce i comportamenti in classe con la finalità di promuovere l'autoregolazione -L'insegnante riconosce e risponde ai diversi bisogni emotivi degli studenti (attenzione, rassicurazione, conferma). -L'insegnante

					sostiene l'autostima e rinforza la percezione di efficacia dei singoli o del gruppo attraverso la valorizzazione dei contributi e dell'impegno
C	ORGANIZZAZIONE	Standard 7: Partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola			
		Standard 8: Lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali			
D	ISTITUZIONE/ COMUNITA'	Standard 9: Padronanza del contesto professionale, con le sue norme, regole e responsabilità			
		Standard 10: Capacità di instaurare rapporti positivi con i genitori, i partner istituzionali e sociali			
E	PROFESSIONE	Standard 11: Formazione in servizio e cura del proprio sé professionale			
		Standard 12: Sviluppo della professione e assunzione di nuove funzioni e responsabilità			

Leggendo il documento, abbiamo presto riscontrato le affinità tra gli aspetti da noi aggiunti al modello grazie al contributo di alunni e studenti e quelli presenti nello Standard 6 (Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento), che si concentrano proprio sulle relazioni e sul benessere nella classe; allo stesso modo, abbiamo notato che le caratteristiche degli altri standard dell'area "Didattica" corrispondono in pieno a quelli emersi grazie ai focus group a proposito di personalizzazione, coinvolgimento nel processo di apprendimento, valutazione formativa.

Dal punto di vista operativo, nel documento si sottolinea quanto abbiamo già evidenziato parlando dell'indagine TALIS, ovvero che "i docenti italiani usufruiscono di pochi momenti di autoanalisi, confronto, verifica esterna sul proprio modo di insegnare e sulla sua efficacia"; potrebbe pertanto essere avviato un processo sostenendo forme di autovalutazione assieme ad una valutazione/validazione

“esterna”, per giungere a costruire un dossier professionale. Nel modello presentato non c’è ancora la gradazione in livelli; qualora si riuscisse a definirli, si suggerisce di non utilizzarli per una “classificazione”, quanto per descrivere l’evoluzione delle caratteristiche (come nel modello InTASC 2013, con le *progressions*, o in quello di Marshall), in modo da agevolare sia l’autovalutazione, sia la conseguente formazione – stabilita in base ai bisogni formativi emersi. Anche in questo caso, abbiamo individuato un punto di contatto con la nostra proposta, nello specifico laddove si intendeva far partire la riflessione per la scelta del proprio percorso formativo dall’autovalutazione e dal punto di vista degli studenti.

Riguardo alla dimensione etica e deontologica della professione (presente nel modello MIUR-Indire, con “Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione”), si è preferito qui non racchiuderla in un’area specifica:

Il gruppo ritiene opportuno considerare l’area “valoriale” (i comportamenti, le scelte deontologiche, i codici professionali, i “valori in gioco”) come una dimensione da trattare in modo diverso dalle precedenti dimensioni (per le quali si andrà ad una specifica individuazione di standard attesi e di indicatori descrittivi). Questo, sia nel caso che diventi un’area a se stante, comunque parte integrante e fondativa della professionalità docente (magari da sviluppare in un codice deontologico o codice di comportamento⁷⁹), sia che i principi in essa contenuti vadano ad “arricchire” le diverse aree professionali in termini di consapevolezza, responsabilità, ecc. (p. 11)

Nel modello utilizzato per la ricerca, la dimensione deontologica rientrava nelle aree previste, come argomento “a sé” sui cui riflettere. Come affermato anche nel passaggio del documento di lavoro appena riportato, si tratta di scelte connesse alla specificità della dimensione deontologica, in quanto ci si rende conto che si tratta di un’area imprescindibile ma al tempo stesso diversa dalle altre.

Anche nella parte di lavoro condotta dal Gruppo n. 3 i collegamenti con la ricerca condotta non mancano. Gli esperti che hanno curato questo aspetto evidenziano come “Il curriculum dell’insegnante costituisca uno dei più importanti strumenti di valorizzazione della professionalità” (p. 5). Come abbiamo visto nel corso della ricerca, in particolare con i questionari iniziali, e come ritiene anche questo Gruppo di lavoro,

È diffusa e fortemente condivisa l’idea che le competenze di un insegnante non sono sempre leggibili perché esse sono la risultante di un processo di affioramento di comportamenti impliciti e costituiscono la ricostruzione culturale della biografia

⁷⁹ Sul tema del Codice Deontologico, cfr, per l’Italia, l’elaborazione curata dall’associazione professionale ADI nel 1999. (www.adiscuola.it). Il Codice si articolava in: etica verso la professione; etica verso gli allievi; etica verso i colleghi; etica verso l’istituzione; etica nella relazione con i genitori e con il contesto esterno.

professionale sommersa (esperienze, motivazioni, interessi, passioni verso nuovi settori). Il lavoro degli insegnanti non può essere riportato al classico ciclo delle performance di un qualunque dipendente. Tuttavia, il problema non può essere accantonato: è necessario continuare a sperimentare altre strade sul piano della ricerca. Diventa assai importante consolidare l'idea della costruzione di un dossier professionale. (*ibid.*)

È proprio attraverso la costruzione di un dossier che “si facilita l’elaborazione di un bilancio critico delle proprie competenze che permette di valutare anche la coerenza tra le proprie idee sul fare scuola e le pratiche didattiche che, di fatto, si realizzano in classe” (*ibid.*). Il Gruppo propone pertanto una serie di strumenti che vanno a comporre il dossier professionale, al fine di raccogliere, documentare e ripensare criticamente le proprie esperienze, al di fuori dell’approccio burocratico-amministrativo dell’adempimento dovuto: la *documentazione del percorso formativo e professionale* (per avere “un quadro unitario della propria situazione professionale” (p. 35), per avviare una riflessione e acquisire consapevolezza delle proprie esperienze, nonché per supportare “il dirigente nelle scelte di assegnazione di incarichi rendendole più efficaci e trasparenti”, p. 36), il *bilancio di competenze* (per “collegare gli apprendimenti che il docente crede di aver acquisito con il percorso o l’esperienza, e le dimensioni di competenza definite negli standard”, p. 38) e il *patto professionale* (che “mette in relazione un impegno che vede come contraenti e corresponsabili da un lato il docente e dall’altro il dirigente, quale rappresentante della comunità scolastica”, p. 39).

Se gli interventi finora descritti sono andati nella stessa direzione della ricerca, corroborandola in qualche modo dall’esterno, altri cambiamenti sono stati di segno opposto, o hanno comunque dato avvio ad alcune “inversioni di marcia”.

Per quanto riguarda il bonus premiale, il suo utilizzo nell’ambito della valorizzazione dei docenti stava iniziando ad essere accettato, se non proprio apprezzato (gli istituti stavano affinando le schede di autocertificazione; i comitati più accorti avevano proposto criteri al tempo stesso validi e accettabili per gli insegnanti ma anche utilizzabili per guidare il miglioramento del servizio scolastico – in coerenza quindi con i Piani di Miglioramento; i docenti premiati avevano ricevuto una gradita gratificazione; la sempre maggiore trasparenza della procedura diventava una garanzia di affidabilità,...) quando due novità l’hanno rimesso in discussione. Da un lato, il nuovo CCNL del Comparto Istruzione e Ricerca, sottoscritto ad aprile 2018, ha posto il bonus tra gli aspetti da inserire nella contrattazione integrativa di istituto, come si legge all’art. 22, c.4:

4. Sono oggetto di contrattazione integrativa [...]
- c) a livello di istituzione scolastica ed educativa: [...]

c4) i criteri generali per la determinazione dei compensi finalizzati alla valorizzazione del personale, ivi compresi quelli riconosciuti al personale docente ai sensi dell'art. 1, comma 127, della legge n. 107/2015;

Sono quindi da contrattare, tra RSU e sindacati territoriali da una parte e dirigente scolastico dall'altra, i "criteri generali" per la determinazione dei compensi; i criteri relativi agli aspetti da valorizzare restano invece di competenza del Comitato di valutazione, così come l'individuazione dei destinatari rimane di competenza del dirigente. La novità, in questo caso, è tutto sommato marginale, e si è rivelata piuttosto un compromesso tra coloro che pretendevano che l'intera attribuzione del bonus passasse attraverso la contrattazione e i fautori della versione iniziale che vedevano tutta la procedura in carico al Comitato e al Dirigente. A livello di "vulgata", tuttavia, è passato il messaggio che l'opportuno controllo del sindacato era giunto infine a mettere un freno all'eccessiva discrezionalità dei dirigenti scolastici (si ricorderà l'aspra polemica sul "preside sceriffo" creato dalla L. 107/2015); come detto, ciò non è vero, in quanto le prerogative del dirigente restano inalterate, ma è bastato a rinfocolare il malcontento rispetto alla valorizzazione o, quantomeno, a ridestare i sospetti di favoritismi, nepotismo, e così via.

Un'altra spallata al sistema del bonus è stata data dal fatto che il fondo inizialmente previsto a questo scopo – e diventato, con il CCNL 2018, parte del MOF⁸⁰ – è stato successivamente decurtato: "Dei 200 milioni di euro previsti dalla legge 107/2015 sono disponibili solo 111 milioni perché 70 milioni sono stati destinati in modo permanente a finanziare gli incrementi retributivi introdotti dal nuovo contratto. E altri 19 sono stati tagliati per effetto dell'ultima Finanziaria, che ha disposto la riduzione delle spese di tutti i ministeri"⁸¹.

Il depotenziamento del bonus dal punto di vista economico non doveva risultare necessariamente una criticità: abbiamo visto ampiamente nel secondo capitolo come gli incentivi finanziari non siano risolutivi per la motivazione e il lavoro; tuttavia, si accennava anche alla necessità di altri tipi di gratifica in sostituzione a quella economica, così come ricordato anche nei Documenti di lavoro esaminati in precedenza, in particolare per quanto riguardava la riflessione del Gruppo 2. Qui,

⁸⁰ Art. 40, c. 4: "Il fondo per il miglioramento dell'offerta formativa di cui ai commi 1, 2 e 3 resta finalizzato a remunerare il personale per le seguenti finalità:

a) finalità già previste per il Fondo per l'Istituzione scolastica ai sensi dell'art. 88 del CCNL 29/11/2007;
b) i compensi per le ore eccedenti del personale insegnante di educazione fisica nell'avviamento alla pratica sportiva;
c) le funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa;
d) gli incarichi specifici del personale ATA;
e) le misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica;
f) i compensi ore eccedenti per la sostituzione dei colleghi assenti;

g) *la valorizzazione dei docenti, ai sensi dell'art. 1, commi da 126 a 128, della legge n. 107/2015*". (corsivo nostro)

⁸¹ <http://www.flcgl.it/rassegna-stampa/nazionale/il-bonus-resta-ma-va-negoziato.flc>

invece, alla diminuzione del bonus non è seguita alcuna aggiunta significativa di altri incentivi e, anzi, la percezione è stata quella di uno svuotamento del bonus che ne ha confermato il poco valore, o il poco successo, quasi si fosse trattato di un'iniziativa estemporanea e mal calibrata, che alla prima occasione si è cercato, se non di cancellare, almeno di rendere inoffensivo.

A questi provvedimenti si è aggiunta negli ultimi mesi la cancellazione della cosiddetta “chiamata diretta”, in virtù della quale il dirigente scolastico poteva assumere i nuovi docenti scegliendo, tra quelli assegnati all'ambito in cui si trova l'istituto, quelli con un curriculum più vicino alle esigenze del Piano Triennale dell'Offerta Formativa della scuola. Questo aspetto non è direttamente collegato alla nostra ricerca, ma si avvicina molto alle questioni appena trattate in quanto si è trattato di un altro provvedimento volto da un lato a limitare il margine di manovra del dirigente e, dall'altro, a perpetuare il sistema “classico” italiano della graduatoria e della progressione solo per punteggio – e per anzianità, per lo meno di servizio. Come ampiamente illustrato nel capitolo 4, si tratta di aspetti di tipo culturale fortemente radicati nel mondo scolastico del nostro paese, che non è stato e non sarà semplice sostituire con nuove prospettive.

L'impressione è che si siano sprecate, in più occasioni, delle opportunità preziose per valorizzare davvero chi dimostra impegno, professionalità, flessibilità ma anche desiderio di mettersi sempre in discussione e di migliorarsi, in nome spesso di un egualitarismo che non solo non paga, ma non rende nemmeno un servizio agli studenti, in quanto non riesce ad assicurare loro una formazione di qualità.

Proprio gli alunni e gli studenti hanno invece dimostrato, nel corso della ricerca, di avere ben chiaro ciò che si aspettano da un insegnante – e molto spesso non si tratta di comportamenti accomodanti, atteggiamenti amicali e poco impegno. Ne è uscito il ritratto di un insegnante ideale comprensivo, ma all'occorrenza severo; preparato, ma che coinvolge gli studenti e fa lezione con loro; autorevole, ma pronto a cogliere segnali di disagio e di mostrare vicinanza; equo, ma capace di personalizzare gli interventi per andare incontro a ciascuno – questo, per alunni e studenti, è quello che possiamo definire “un insegnante da 10 e lode”. Sono forse delle ovvietà dal punto di vista pedagogico; la cosa importante, però, è che gli studenti ne sono pienamente consapevoli, e che ascoltarli, come specchi preziosi che rinviano al docente la sua immagine “in azione”, può dare un contributo eccezionale al miglioramento dell'intero sistema. Partendo dal basso, dal piccolo, ma proprio per questo costruendo su basi solide e condivise, che trovino alimento in un'attività di valutazione che promuova il miglioramento continuo.

Riferimenti bibliografici

ADI-Associazione Docenti Italiani (2010). *Cronistoria carriera docenti*. http://adiscuola.it/Pubblicazioni/Carriera2010/car0_130_cronistoria.htm

Ajello A., V. Ghione (2000). “Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti”. In Benadusi L., Serpieri, R. (a cura di). *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.

Albanesi C. (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.

Allulli G., Farinelli F., Petrolino A. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini e Associati.

Antonietti A. (a cura di) (2005). *Progettare il portfolio delle competenze*. Roma: Carocci.

ATLAS.ti 7 User Guide and Reference. Versione 2013. https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/atlasti_v7_manual_201312.pdf?q=uploads/media/atlasti_v7_manual_201312.pdf

Avila de Lima J., Tavares Silva M.J. (2017). “Resistance to classroom observation in the context of teacher evaluation”. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 28, n. 1, pp. 1-20.

Barzanò G. (2008). *Leadership per l'educazione*. Roma: Armando.

Barzanò G., Grimaldi E. (2013). “Discourses of merit. The hot potato of teacher evaluation in Italy”. *Journal of Education Policy*, 28:6, pp. 767-791. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.774439>

Beck C., D'Elia P., Lamond M. (2015). *Easy and Effective Professional Development. The Power of Peer Observation to Improve Teaching*. New York: Routledge.

Berk R.A. (2005). “Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness”. *International Journal of teaching and Learning in Higher Education*, vol. 17, n. 1, pp. 48-62.

Bezzi, C. (2007). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.

Bottani N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: Società Editrice il Mulino.

Bottani N. (2012). “Perché valutare? Valutare o perire?” In Bottani N., Checchi D. (a cura di). *La sfida della valutazione*. Bologna: Il Mulino, pp. 13-38.

Bottani N., Checchi D. (a cura di) (2012). *La sfida della valutazione*. Bologna: Il Mulino.

Bradley J. (2014). “From ‘Gotcha’ to Growth”. *Journal of Staff Development*, vol. 35, n. 6, pp. 10-14.

Bruno A., Gilardi S., Metitieri L. (2010). “Oscillazioni e complessità nelle origini della ricerca-azione in ambito organizzativo”. In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 29-54.

Calenda M., Petolicchio A., Tammaro R. (2017). “Dalla valutazione dei docenti alla valorizzazione del merito del personale docente: il punto di vista degli insegnanti liceali di Salerno”. In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (eds). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 509-518.

Castoldi M. (2005). *La qualità a scuola. Percorsi e metodi di autovalutazione*. Roma: Carocci.

Castoldi M. (2008). *Si possono valutare le scuole?*, Torino: SEI.

Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.

Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cenerini, A., Drago, R., (a cura di) (2001). *Insegnanti professionisti*. Trento: Erickson/Adi

Centra J.A. (1975). “Colleagues as Raters of Classroom Instruction”. *The Journal of Higher Education*, vol. 46, n. 3, pp. 327-337.

Cohen J., Goldhaber D. (2016). “Building a More Complete Understanding of Teacher Evaluation Using Classroom Observations”. *Educational Researcher*, vol. 45, n. 6, pp. 378-387.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge.

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, “Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici”, 20 novembre 2012 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> (ultimo accesso: 22 aprile 2018)

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, “Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020)”, 26 agosto 2015 <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2015/IT/1-2015-408-IT-F1-1.PDF> (ultimo accesso: 22 aprile 2018)

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni “Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto” del 30 maggio 2017 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=IT> (ultimo accesso: 22 aprile 2018)

Comunicazione della Commissione, “EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva”, 3 marzo 2010 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020> (ultimo accesso: 22 aprile 2018)

Concina E. (2016). “The effective teacher: definition and main aspects in the educational research”. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, v. 16, n. 2, p. 20-31, lug. 2016. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/18200>. Ultimo accesso: 11 ago. 2017

Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=HU) (ultimo accesso: 23 aprile 2018)

Conclusioni del Consiglio, del 26 novembre 2012, sull'istruzione e la formazione nella strategia Europa 2020 — il contributo dell'istruzione e della formazione alla ripresa economica e alla crescita, http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/EU%20social%20law/EU%20political%20addresses/Council%20of%20the%20EU%20conclusions/20121228-105906_2012_393_02itpdf.pdf (ultimo accesso: 23 aprile 2018)

Conclusioni del Consiglio su Investire nell'istruzione e nella formazione — una risposta a "Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici" e Analisi annuale della crescita per il 2013-2013/C 64/06 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52013XG0305\(01\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52013XG0305(01)&from=IT) (ultimo accesso: 23 aprile 2018)

Conclusioni del Consiglio, del 20 maggio 2014, sulla garanzia della qualità a sostegno dell'istruzione e della formazione, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(07\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(07)&from=EN) (ultimo accesso: 8 maggio 2019)

Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 su un'efficace formazione degli insegnanti, 2014/C 183/05 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=IT) (ultimo accesso: 8 maggio 2019)

Consiglio Europeo del 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (ultimo accesso: 25 marzo 2018)

Cook-Sather A. (2013). "Legittimare i punti di vista degli studenti. Nella direzione della fiducia, del dialogo e del cambiamento in educazione". In Grion V., Cook-Sather A. (a cura di). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica, pp. 27-61.

Council of Chief State School Officers (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC: Author.

Costa M. (1999), *Dirigere la scuola dell'Autonomia*, Isedi-Utet, Torino.

Cunningham, B. (1976). "Action research toward a procedural model". *Human Relations*, 29 (3), pp. 215-238.

Danielson C. (2012). "Observing Classroom Practice". *Educational Leadership*, vol. 70, n. 3, pp. 32-37.

Danielson C. (2013). *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument*. 2013 Edition. Princeton: The Danielson Group.

Danielson C., McGreal T.L. (2000). *Teacher Evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD.

- Danielson, S. (2001). "New trends in Teacher Evaluation". *Educational Leadership*, 58 (5): 12-15.
- Darling Hammond L. (2013a). *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond L. (2013b). "When Teachers Support & Evaluate Their Peers". *Educational Leadership*, vol. 71, n. 2, pp. 24-29.
- Dauber S.L., Epstein, J.L. (1993). "Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools". In Chavkin N.F. (Ed.). *Families and schools in a pluralistic society*- Albany, NY: State University of New York, pp. 53-71
- Derrington M.L., Campbell J.W. (2015). "Implementing new teacher evaluation systems: Principals' concerns and supervisor support". *Journal of Educational Change*, Volume 16, Issue 3, pp 305–326.
- Di Martino A. (2016). *La valutazione nel sistema scolastico*. Venaria Reale (TO): Euroedizioni.
- Donaldson M.L. (2009). *So Long, Lake Wobegon? Using Teacher Evaluation to Raise Teacher Quality*. Washington, D.C. : Center for American Progress. https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2009/06/pdf/teacher_evaluation.pdf (ultimo accesso: 27 gennaio 2019)
- Dordit L. (2011). *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti Breve rassegna internazionale*. Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.
- Eisenbach B.B. (2014). "Words That Encourage. The language evaluators use has the power to build or destroy teacher morale". *Educational Leadership*, vol. 71, n. 5, pp. 70-72.
- Elmore R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Engeström Y., Engeström R., Kakkainen M. (1995). "Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities". *Learning and Instruction*, 5(4), pp. 319-336.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015a). *National Sheets on Education Budgets in Europe 2015*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///National_Sheets_on_Education_Budgets_2015.pdf (ultimo accesso: 8 maggio 2019)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015b), *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, Eurydice Report, Luxembourg Publications Office of the European Union. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178en.pdf (ultimo accesso: 27 aprile 2018)
- Eurydice Italia (2013). *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio*. Bollettino di informazione internazionale, Ottobre. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf (ultimo accesso: 22 aprile 2018)

Eurydice Italia (2016). La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/09/Quaderno-32-per-WEB-1.pdf> (ultimo accesso: 8 maggio 2019)

Evans B.R., Wills F., Moretti M. (2015). “Editor and Section Editor’s Perspective Article: A Look at the Danielson Framework for Teacher Evaluation”. *JNAAC*, Vol. 10, Number 1, Spring, pp. 21-26.

Falanga M. (2014). “La valutazione del personale docente, delle Istituzioni scolastiche e l’autovalutazione: considerazioni di carattere giuridico”. FGA Working Paper, Fondazione Giovanni Agnelli
http://www.fga.it/uploads/media/Falanga_La_valutazione_del_personale_docente_FGA_WP53.pdf
(ultimo accesso: 30 aprile 2019)

Felisatti E., Grion V., Restiglian E., Da Re L. (2017). “Rappresentazione dei docenti e politiche sulla valutazione degli insegnanti”. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (a cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 655-676.

Ferrari, M. (2002). “Differenti approcci al problema della qualità nella scuola”. In Bondioli, A., Ferrari, M. (Eds.). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. Milano: FrancoAngeli, pp. 66-73.

Ferrari M., Morandi M., Falanga M. (2018). *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia: La Scuola.

Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all’Italia*. Bari: Laterza.

Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Associazione TreLLLe (2011), *Rapporto di ricerca sulla sperimentazione ministeriale Valorizza per individuare e premiare gli insegnanti che si distinguono per un generale e comprovato apprezzamento professionale all’interno di ogni scuola* http://www.treelle.org/files/lll/rdr_valorizza_fxs_31_dic_2011_testo.pdf (ultimo accesso: 28 novembre 2018)

Frabboni F. (2009). “Maestri e professori all’Università”. In Frabboni F., Giovannini M.L. (a cura di). *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano: FrancoAngeli, pp. 11-23.

Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.

Fumarco G. (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carocci.

Galliani L. (ed.) (2015). *L’agire valutativo*. Brescia: La Scuola.

Goe L. (2007). *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521219.pdf> (ultimo accesso: 4 maggio 2019)

Goe L., Biggers K., Croft A. (2012). *Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing on Improving Teaching and Learning*. National Comprehensive Center for Teacher Quality <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532775.pdf> (ultimo accesso: 4 maggio 2019)

- Goldstein J., Noguera P.A. (2006). "A Thoughtful Approach to Teacher Evaluation". *Improving Professional Practice* 63(6), pp. 31-37.
- Gorli M., Galuppo L., Frascaroli D., Crescentini A. (2010). "Questioni di valutazione: la ricerca-azione tra valore e rigore". In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 301-326.
- Gouvernement du Québec-Ministère de l'Éducation (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. http://adiscuola.it/Pubblicazioni/Carriera2010/car0_130_cronistoria.htm (ultimo accesso: 12 gennaio 2019)
- Gozzoli C., Kaneklin C., De Carlo N.A. (2010). "Conoscenza, scienza e ricerca-azione". In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 77-94.
- Gray J., Galton M., McLaughlin C., Clarke B., Symonds J. (2011). *The Supportive School. Wellbeing and the Young Adolescent*. Cambridge Scholars Publishing.
- Greene J.C., Caracelli V.J., Graham W.F. (1989). "Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Fall 1989, Vol. 11, No. 3, pp. 255-274.
- Grion V., Aquario D., Restiglian E. (2017). *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola nei contesti formativi*. Padova: Cleup..
- Grion V., Roberts S. (2012). *Valutazione/autovalutazione degli insegnanti. Approcci, pratiche, strumenti*. Padova: Cleup.
- Grion V., Roberts S., Casanova G. (2011). "Valutare gli insegnanti italiani? Uno sguardo alle esperienze europee". *Rassegna italiana di valutazione*, XV, n. 49, pp. 115-131.
- Grion V., Cook-Sather A. (a cura di) (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Guess P., Bowling S. (2014). "Students' Perceptions of Teachers: Implications for Classroom Practices for Supporting Students' Success". *Preventing School Failure*, 58 (4), pp. 201-206.
- Gurney, P. (2007). "Five factors for effective teaching". *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), pp. 89-98.
- Halpin P.F., Kieffer M.J. (2015). "Describing Profiles of Instructional Practice: A New Approach to Analyzing Classroom Observation Data". *Educational Researcher*, Volume: 44, 5, pp. 263-277.
- Hargreaves A., Goodson I.F. (1996). "Teachers' professional lives: aspirations and actualities". In Goodson I.F., Hargreaves A. (eds.). *Teachers' professional lives*. Washington, DC: Falmer Press. pp. 1-27
- Hart R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays n. 4, Firenze: UNICEF International Child Development Centre.

Hill H.C., Beisiegel M., Jacob R. (2013). “Professional Development Research: Consensus, Crossroads, and Challenges”. *Educational Researcher*, Volume: 42, 9, pp. 476-487.

Horner S.D. (2000). “Using Focus Group Methods with Middle School Children”. *Research in Nursing & Health*, 23, pp. 510-517.

Hoxby, C.M. (1999), “The effects of school choice on curriculum and atmosphere”. In Mayer S.E., Peterson P.E. (eds.). *Earning and Learning: How Schools Matter*, Washington, DC.: Brookings Institution Press, pp. 281-316.

Hoyle E., Jonh, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.

Hunt K., Gurvitch R., Lund J. L. (2016). “Teacher Evaluation: Done to You or with You?” *JOPERD: The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance* , 87 (9), pp. 21-27.

INVALSI (2018). *Le prove Invalsi second l’INVALSI – in breve (o per saperne di più)* https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Le_Prove_INVALSI_secondo_INVALSI_in_breve.pdf

Isoré M. (2009). “Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”. OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing.

“Istruzione e formazione 2010”-L’urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona — Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d’istruzione e di formazione in Europa, Gazzetta ufficiale dell’Unione europea del 30 aprile 2004.

Jackson C.K., Bruegmann E. (2009). “Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers”. *American Economic Journal: Applied Economics* Vol. 1, 4 (October), pp. 85-108.

Jacob B.A., Lefgren L. (2007). “What do parents value in education? An empirical investigation of parents’ revealed preferences for teachers”. *The Quarterly Journal of Economics*, November, pp. 1603-1637.

Jacob B.A., Lefgren L. (2008). “Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education”. *Journal of Labor Economics*, vol. 26, n. 1, pp. 101-136.

Jensen B., Reichl J. (2011). *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*, Melbourne: Grattan Institute,.

Johnson S.M., Papay J.P., Fiarman, Munger M.S., Qazilbash E.K. (2010). *Teacher to Teacher. Realizing the Potential of Peer Assistance and Review*. Center for American Progress. <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/05/pdf/par.pdf> (ultimo accesso: 14 aprile 2019)

Kane T.J., Staiger D.O. (2012). *Gathering Feedback for Teaching. Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. Bill & Melinda Gates Foundation. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf> (ultimo accesso: 29 ottobre 2018)

- Kaneklin C., Galuppo L., de Carlo A. (2010). "Dalla costruzione della committenza allo sviluppo di commitment: l'avvio di una ricerca-azione". In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 127-153.
- Keddie A. (2015). "Student voice and teacher accountability: possibilities and problematic". *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 23, no. 2, 225-244.
- Kennedy C., Kools S., Krueger R. (2001). "Methodological Considerations in Children's Focus Groups". *Nursing Research*, vol. 50, n. 3, pp. 184-187.
- Keyes C.R. (2000). "Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers". In: *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information*. Proceedings of the Lilian Katz Symposium (Champaign, IL, November 5-7, 2000), pp. 107-118.
- Kleinhenz E., Ingvarson L.C. (2004). "Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning". *Research Papers in Education*, 19(1), pp. 31-49.
- Kraft M., Gilmour A. (2017). "Revisiting the Widget Effect: Teacher Evaluation Reforms and the Distribution of Teacher Effectiveness". *Educational Researcher*, 46 (5), pp. 234-249.
- Kumrow D., Dahlen, B. (2002). "Is Peer Review an Effective Approach for Evaluating Teachers?" *The Clearing House*, 75(5), pp. 238-241
- Lacireno-Paquet N., Bocala C., Bailey J. (2016). *Relationship between school professional climate and teachers' satisfaction with the evaluation process* (REL 2016-133). Washington. DC: U.S: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory North-east & Islands. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Leithwood K., Steinbach R. & Jantzi D. (2002). "School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38, No. 1, February 2002, pp. 94-119.
- Levin B. (2013). "Porre gli student al centro della riforma educativa". In Grion V., Cook-Sather A. (a cura di). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica, pp. 83-99.
- Losito B., Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Louis K.S., Kruse S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- MacBeath J., Myers K., Demetriou H. (2001). "Supporting Teachers in Consulting Pupils about Aspects of Teaching and Learning, and Evaluating Impact". *FORUM*, vol. 43, n. 2, pp. 78-82.
- Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi P.G. (2016). "Induction models and teachers professional development. Some results and insights from the pilot experience of newly

qualified teachers 2014/2015”. *Je-LKS Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 12, n. 3, pp. 129-158.

Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A. (2016). “Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali”. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, n. 2, vol. 16, pp. 47-64.

Margiotta U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Roma: Armando.

Mariani E. (a cura di) (2013). *Valutazione e valorizzazione. Percorsi, strumenti, esperienze e prospettive*. Brescia: La Scuola.

Marshall K. (2013). *Rethinking teacher supervision and evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Marzano R.J. (2012). “The Two Purposes of Teacher Evaluation”. *Educational Leadership*, vol. 70, n. 3, pp. 14-19.

Marzano R.J., Toth M.D. (2013). *Teacher Evaluation That Makes a Difference: A New Model for Teacher Growth and Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Matthews P. (2017). “The power of incremental Coaching – Improving teaching quality”. *Professional Development Today*, 19-1, pp. 40-50.

Meazzini P. (2000). *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*. Firenze: Giunti.

Meazzini P. (2007). *L'insegnante valutato. Il progetto VAL.PIÙ: come valutare le prestazioni dell'insegnante*. Gussago (BS): Vannini Editrice.

Mette I.M., Range B.G., Anderson J., Hvidston D.J., Nieuwenhuizen L., Doty J. (2017). “The Wicked Problem of the Intersection between Supervision and Evaluation”. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9 (3), pp. 709-724.

Milani L. (2000) “Le competenze specifiche del mestiere di docente”. *Scuola italiana moderna*, n.10.

Milanowski A.T., Heneman III H. G. (2001). “Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 193-212.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel du 25 juillet 2013 Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013 http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf (ultimo accesso: 28 ottobre 2019)

Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Economia e delle Finanze (2007). *Quaderno Bianco sulla scuola*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf (ultimo accesso: 10 aprile 2019)

Mintrop R., Ordenes M., Coghlan E., Pryor L., Madero C. (2017). “Teacher Evaluation, Pay for Performance, and Learning Around Instruction: Between Dissonant Incentives and Resonant Procedures”. *Educational Administration Quarterly*, March <https://doi.org/10.1177/0013161X17696558> (ultimo accesso: 17 dicembre 2018)

MIUR (2014). *Talis 2013 Italia. Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE. Focus sull'Italia*. http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf (ultimo accesso: 21 settembre 2018)

MIUR-Direzione Generale per il personale scolastico (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*. https://miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0 (ultimo accesso: 26 aprile 2019)

MIUR-Presidenza del Consiglio dei Ministri (2014). *La Buona Scuola. Facciamo crescere il Paese*. https://miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0 (ultimo accesso: 28 aprile 2019)

Molinari L., Mameli C. (2015). *Gestire la classe*. Bologna: Il Mulino.

Moreno Rubio, C. (2009). “Effective teachers. Professional and personal skills”. *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, pp. 35-46.

Morgan M., Gibbs S., Maxwell K., Britten N. (2002). “Hearing children’s voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years”. *Qualitative Research*, 2 (1), pp. 5-20.

Morgenstern S. (2014). *Prima media*. Torino: Einaudi Ragazzi.

Moro G., Pastore S., Scardigno A.F. (2015). *La valutazione del sistema scuola. Contesti, logiche, modelli e principi operativi*. Milano: Mondadori Università.

Muskin J.A. (2015). “From good ideas to good practice: putting teachers at the center of education improvement, where they belong”. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 27, 1, pp. 93-102.

Napolitano G. (2018), “Diritto amministrativo e New Public Management”. *Rivista italiana di Public Management*, n. 1, pp. 47-48.

Norlund A., Marzano A., De Angelis M. (2016). “Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries”. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa / Italian Journal of Educational Research*, anno IX, n. 17, pp. 53-66.

OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.

OECD (2013a), *Synergies for better learning: an International perspective on evaluation and assessment*, OECD Publishing. http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf (ultimo accesso: 9 maggio 2019)

OECD (2013b). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (ultimo accesso: 18 novembre 2018)

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (ultimo accesso: 25 novembre 2018)

OFSTED (2018). *School inspection handbook* https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730127/School_inspection_handbook_section_5_270718.pdf (ultimo accesso: 9 aprile 2019)

Paletta A. (2006). “La misurazione della performance per la gestione strategica delle istituzioni educative”. In Paletta et al. (eds). *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management*. Roma: Armando, pp. 115-143.

Paletta A. (2007). “La scuola socialmente responsabile”. *Rivista dell’istruzione*, 6, pp. 15-23.

Paletta A. (2011). *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Bologna, Il Mulino, 2011 (ed. digit.: 2011, doi: 10.978.8815/303295, Capitolo primo: “Un nuovo paradigma di accountability e management della scuola”, pp. 19-71, doi capitolo: 10.1401/9788815303295/c1

Paletta A. (2013). “Valutazione dell’istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management”. https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Paletta_2013_Valutazione_dell_istruzione_e_miglioramento.pdf (ultimo accesso: 12 marzo 2019)

Panayiotou A., Kyriakides L., Creemers B.P.M., McMahon L., Vanlaar G., Pfeifer M., Rekalidou G., Bren M. (2014). “Teacher behaviour and student outcomes: Results of a European study”. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 26, 1, pp. 73-93.

Papay J.P. (2012). “Refocusing the Debate: Assessing the Purposes and Tools of Teacher Evaluation”. *Harvard Educational Review*, vol. 82, n. 1, Spring, pp. 123-141.

Paquay L. (1994). “Vers un référentiel de compétences professionnelles de l’enseignant”. *Recherche et Formation*, 16, pp. 7-38.

Paquay L., Altet M., Charlier É., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando.

Paquay L., Wagner M.C. (2001). “Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéoformation”. In Paquay L., Altet M., Charlier É., Perrenoud P. (éds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, pp. 153-179.

Patton M.Q. (2011). *Developmental Evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.

Patrikakou E.N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln (IL): Center on Innovation & Improvement.

- Patrikakou E.N., Weissberg R.P. (1999). "The seven P's of school-family partnerships". *Education Week*, XVIII (21), 34, 36.
- Pedone F. (2016). "Rubric to improve teachers' self-assessment". *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, v. 16, n. 2, pp. 88-99, lug. 2016. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/18216>>. (ultimo accesso: 11 agosto 2018)
- Pennac D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Perrenoud Ph. (2002 [1999]). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Peterson K.D. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practice*. Thousand Oaks: Corwin press.
- Peterson K.D., Wahlquist C., Bone K. (2000). "Student Surveys for School Teacher Evaluation". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14:2, pp. 135-153.
- Peterson K., Kelly P., Caskey M. (2002). "Ethical considerations for teachers in the evaluation of the other teachers". *Journal personnel evaluation in education*, 16(4), pp. 317-324.
- Pianta R.C., Hamre B.K., Allen J.P. (2012). "Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions". In Christenson S.L. et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, pp. 365-386.
- Piccardo C., Benozzo A. (2010). "Verso una definizione complessa di ricerca-azione". In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 1-28.
- Pratt D.D., Collins J.B., Selinger S.J. (2001). "Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)". Adult Education Research Conference 2000 - Conference Proceedings (Vancouver, BC, Canada). Kansas State University Libraries-New Prairie Press
- Previtali D. (2012). *Come valutare i docenti?*. Brescia: La Scuola.
- Progetto qualità della scuola, Polo di Milano (2004). *Cambiamento qualità innovazione: un percorso per una reale innovazione della scuola*. Milano: A. Mondadori scuola.
- Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa (2002/C 142/01), Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, 14 giugno 2002 https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/Programma_lavoro_dettagliato.pdf (ultimo accesso: 23 febbraio 2019)
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 febbraio 2001 sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001H0166&from=IT> (ultimo accesso: 23 febbraio 2019)

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (ultimo accesso: 23 febbraio 2019)

Raccomandazione del Consiglio sul programma nazionale di riforma 2014 dell'Italia e che formula un parere del Consiglio sul programma di stabilità 2014 dell'Italia http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/csr2014_italy_it.pdf (ultimo accesso: 23 febbraio 2019)

Reason P. (2006). "Choice and Quality in Action Research Practice". *Journal of Management Inquiry*, Vol. 15, No. 2, June, pp. 187-203.

Reason P., Bradbury H. (2001). "Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration". In Reason P., Bradbury H. (Eds.), *Handbook of actionresearch: Participative inquiry and practice*. London: Sage, pp. 1-14.

Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione" del 14 febbraio 2001 <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2001%2002%2014%20obiettivi.pdf> (ultimo accesso: 23 febbraio 2019)

Ribolzi L., Maraschiello A., Vanetti R. (2001). *L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola.

Ripamonti S., Gorli M., Scatolini E. (2010). "Setting, metodo e strumenti della ricerca-azione". In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 155-174.

Ritter G., Barnett J.H. (2016). "Learning on the job: Teacher evaluation can foster real growth". *Phi Delta Kappan*, April, pp. 48-52.

Rockoff J.E., Speroni C. (2010). "Subjective and Objective Evaluations of Teacher Effectiveness". *American Economic Review*, vol. 100, n. 2, pp. 261-266.

Romei, P. (1999). *Guarire dal "mal di scuola"*. Firenze: La Nuova Italia.

Romei P. (2005). *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.

Rotherham A.J., Willingham D.T. (2010). "'21st-Century' Skills. Not New, but a Worthy Challenge". *American Educator*, vol. 34, n. 1, pp. 17-20.

Scaratti G., D'Angelo C., Frascaroli D. (2010). "Contesti e conoscenza embedded". In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 95-126.

Scaratti G., Zuffo R. (2010). "Ruolo del ricercatore tra impegno epistemico e consulenziale". In Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 197-226.

Scott C.L. (2015). "The Futures of Learning 1: Why must learning content and methods change in the 21st century?" UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 13].

Seldin P. (1997). *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton (MA): Anker Publishing Company.

Senge P.M. (1990). *The Fifth Discipline*, Doubleday/Currency.

Serpieri R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: FrancoAngeli.

Sinner Ph., Prochazka F., Paus-Hasebrink I., Farrugia L. [s.d.]. "FAQ 34: What are some good approaches to conducting focus groups with children?". London Schools of Economics, <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/BestPracticeGuide/Home.aspx> (ultimo accesso: 17 marzo 2019)

Stronge J.H. (2010). *Le qualità degli insegnanti efficaci*. Roma: LAS.

Stronge J.H., Tucker P.D. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Stronge J.H., Tucker P.D., Hindman (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: ASCD.

SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)-Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) (2017). Diploma di insegnamento per le scuole di maturità <http://www.supsi.ch/dfa/bachelor-diploma-master/diploma/insegnamento-maturita/piani-studio/piani-di-studio.html> (ultimo accesso: 23 aprile 2019)

Tammaro R. et al. (2016). "The professional profile of quality teacher". *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, v. 16, n. 2, pp. 8-19, lug. 2016. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/18206>> (ultimo accesso: 11 novembre 2018)

Tanner S.J. (2016). "Storying the classroom: storytelling and teacher evaluation". *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 15, 2, pp. 208-220.

Taylor E.S., Tyler J.H. (2012). "Can Teacher Evaluation Improve Teaching? Evidence of systematic growth in the effectiveness of midcareer teachers". *Education Next*, vol. 12, n. 4, Fall, pp. 79-84.

Tessaro F. (2015). "La valutazione di sistema e le politiche educative tra *accountability* e *improvement*". In Galliani L. (ed.). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola, 2015, pp. 265-279.

Tuytens M., Devos G. (2010). "The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy". *Educational Studies*, 36(5), pp.521-536.

Vardanega A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*. Roma: Aracne.

Varisco B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.

Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Viteritti (2004). “Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca”, https://www.academia.edu/1147084/Le_competenze_degli_insegnanti_e_la_pratica_professionale_modelli_e_metodologie_di_ricerca (ultimo accesso: 8 maggio 2019)

Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey Bass.

Weisberg D., Sexton S., Mulhern J., Keeling D. (2009). *The Widget Effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness*. The New Teacher Project. https://tntp.org/assets/documents/TheWidgetEffect_execsummary_2nd_ed.pdf (ultimo accesso: 29 gennaio 2019)

Whitehurst G.J., Chingos M.M., Lindquist K.M. (2015). “Getting Classroom Observations Right”. *Education Next*, Winter, pp. 62-68.

Whittemore R., Chase S.K., Mandle C.L. (2001). “Validity in Qualitative Research”. *Qualitative Health research*, Vo. 11, No. 4, July 2001, pp. 522-537.

Woessmann, L. et al. (2009), *School Accountability, Autonomy and Choice Around the World*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Yoon K.S., Duncan T., Lee S.W-Y., Scarloss, B., Shapley K.L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Zachary, L.J. (2000). *The Mentor’s Guide. Facilitating Effective Learning Relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zaggia C. (2007). *Una comunità educativa da soddisfare. Accreditamento, certificazione e valutazione della qualità*. Lecce: Pensa Multimedia.

Zepeda S.J. (2016). *The Leader’s Guide to Working with Underperforming Teachers. Overcoming Marginal Teachers and Getting Results*. New York: Routledge.