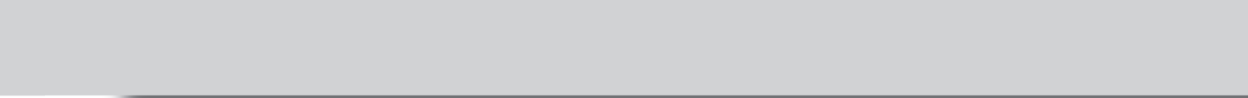


Seminario n. 14
dicembre 2013

Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici

I Seminari



Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento permanente (Life Long Learning)

Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento permanente - ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'education (educazione, istruzione, formazione) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. TreeLLLe è un vero e proprio "think tank" che, attraverso un'attività di ricerca, analisi e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi. In particolare si pone come "ponte" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

TreeLLLe è una Associazione non profit, rigidamente apartitica e agovernativa. La peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I Soci Fondatori sono garanti di questo impegno.

Il *presidente* è Attilio Oliva, promotore dell'iniziativa e coordinatore delle attività e delle ricerche. Il *Forum* delle personalità e degli esperti, con il suo *Comitato Operativo*, è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti e contributi di *Eminent Advisor* (politici, direttori di quotidiani, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte elaborate da TreeLLLe.

Gli elaborati sono firmati da TreeLLLe in quanto frutto del lavoro di gruppo di esperti nazionali e internazionali coordinati dall'Associazione.

Le pubblicazioni di TreeLLLe

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno temi strategici di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si realizzano Seminari ad hoc (con pubblicazioni relative), si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in quattro fasi:

- *elaborazione* dei Quaderni attraverso un lavoro di gruppo composto da esperti e operatori selezionati a seconda dei temi trattati;
- *coinvolgimento* delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor attraverso la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni;
- *diffusione* delle pubblicazioni mirata a informare decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative;
- *lobby trasparente* al fine di diffondere dati, informazioni e proposte presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative.

Oltre ai quaderni, l'Associazione pubblica altre collane: "Seminari", "Ricerche", "Questioni aperte".

Presentazione delle analisi e proposte, diffusione delle pubblicazioni

Le analisi e proposte delle varie pubblicazioni sono presentate sui media e discusse con autorità ed esperti in eventi pubblici. Le pubblicazioni sono diffuse sulla base di mailing list "mirate". Possono anche essere scaricate dal sito dell'Associazione, andando nella sezione "Pubblicazioni".

Enti sostenitori

Dalla sua costituzione ad oggi l'attività di TreeLLLe è stata principalmente sostenuta dalla Compagnia di San Paolo di Torino. Specifici progetti sono stati sostenuti dalle fondazioni Pietro Manodori di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Fondazione Roma (e Fondazione Roma Terzo Settore), Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

Chi fa parte dell'Associazione

Presidente
Attilio Oliva

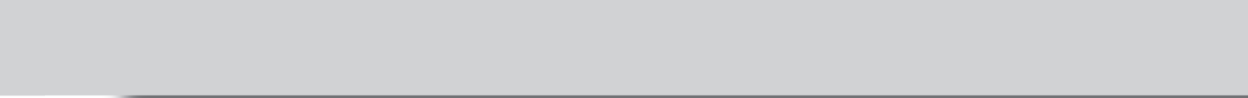
Comitato Operativo del Forum
Dario Antiseri, Luigi Berlinguer, Carlo Callieri, Maria Grazia Colombo,
Carlo Dell'Aringa, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita,
Domenico Fisichella, Attilio Oliva, Angelo Panebianco

Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri,
Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Elio Catania, Alessandro Cavalli,
Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita,
Umberto Eco, Domenico Fisichella, Luciano Guerzoni, Mario Lodi,
Roberto Maragliano, Angelo Panebianco, Sergio Romano,
Domenico Siniscalco, Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi

Eminent Advisor dell'Associazione
Tommaso Agasisti, Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra,
Ferruccio De Bortoli, Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Domenico Fisichella,
Silvio Fortuna, Franco Frattini, Stefania Fuscagni, Lia Ghisani, Lucio Guasti,
Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia, Luciano Modica, Gina Nieri,
Andrea Ranieri, Giorgio Rembado, Gian Felice Rocca, Carlo Rossella,
Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorgi, Piero Tosi, Giovanni Trainito,
Giuseppe Valditara, Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani.

Assemblea dei Soci fondatori e garanti
Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti,
Pietro Marzotto, Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera, Gian Felice Rocca
(Segretario Assemblea: Guido Alpa)

Collegio dei revisori
Giuseppe Lombardo (presidente), Vittorio Afferni, Michele Dassio



Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

La Fondazione per la Scuola è un ente strumentale della Compagnia di San Paolo.

Nata nel 2001 dalla trasformazione dell'Educatório Duchessa Isabella, la Fondazione eredita una storia pluricenteneraria che risale al 1563, anno in cui la Compagnia di San Paolo avviò una serie di iniziative filantropiche, tra cui quelle a carattere educativo. La Fondazione per la Scuola in questi undici anni si è impegnata nel valorizzare l'autonomia delle scuole e sostenere il sistema educativo nel compito primario di promuovere la crescita culturale, umana e sociale delle nuove generazioni.

Interlocutori naturali sono le scuole di ogni ordine e grado, e al loro interno i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli studenti. L'intento di fondo è investire dal punto di vista educativo sui temi di più ampia rilevanza sociale e dare vita ad un circuito di scuole virtuose che possano favorire collaborazioni tra istituti scolastici, anche con un diverso background socio-culturale.

Target prevalente della Fondazione sono le istituzioni scolastiche dell'area del Nord-Ovest e in particolare i dirigenti, i docenti e le classi nella loro unitarietà, considerando questa impostazione strategica per poter assicurare cambiamenti sul medio-lungo periodo.

L'azione della Fondazione si sviluppa in sinergia con enti locali, associazioni e organizzazioni attive nel mondo dell'istruzione e collabora con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e le sue strutture decentrate. Il Programma pluriennale della fondazione per il triennio 2013-15 individua le direttrici principali di intervento: lo sviluppo della qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento, il sostegno alle istituzioni scolastiche nel loro ruolo di attore sociale, il contributo alla definizione delle politiche di governo e al disegno del relativo sistema politico-amministrativo. Tali direttrici sono articolate operativamente prestando attenzione a due parametri: la ricaduta di utilità sociale dei progetti in ambito scolastico e l'innovatività dei modelli formativi. In questo senso la Fondazione persegue la propria azione avendo cura di mettere in relazione le situazioni virtuose con aree di problematicità al fine di sperimentare processi di partecipazione e collaborazione tra scuole, oltre che continuare a suscitare l'innovazione didattica e proporre modelli di buone pratiche.

La Fondazione si è dotata nel tempo di strumenti specifici e, in particolare, della sperimentazione di modelli di intervento e sostegno all'organizzazione di reti, di bandi di concorso, di percorsi di formazione per docenti e dirigenti scolastici, di attività di ricerca e diffusione anche attraverso la collana dedicata con Il Mulino. Più recentemente, nel settembre 2011, la Fondazione per la Scuola ha dato vita a Xké? – Il laboratorio della curiosità, un centro per la didattica delle scienze per scuole primarie e secondarie di primo grado.

Per il triennio 2013-2015 sono previste azioni in tema di promozione del diritto allo studio, valorizzazione delle eccellenze e misure di contrasto alla dispersione scolastica. Attraverso un programma di borse di studio (Educatore Duchessa Isabella) si sostengono studenti meritevoli a rischio di scelte al ribasso, in quanto non sostenuti da una rete familiare in grado di orientarli adeguatamente nella scelta formativa secondaria.

Il Xké?, centro per la didattica delle scienze, si caratterizza quale laboratorio per sostenere la qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento per le scuole primarie e secondarie di primo grado, e al contempo sviluppa un ampliamento delle sue attività, sia per una maggior integrazione con altri soggetti impegnati nella diffusione della conoscenza scientifica a Torino, sia verso lo studio di nuove soluzioni di carattere organizzativo e societario.

Per prevenire e contrastare il rischio di dispersione è in atto una stretta sinergia tra mondo della scuola ed esperienze extrascolastiche (Provaci ancora, Sam!), oltre a valorizzare azioni di potenziamento delle competenze di base sviluppate in collaborazione con altre fondazioni (Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo, Piazza dei Mestieri), Enti locali (Comune di Torino), strutture decentrate del MIUR, organizzazioni del territorio.

Analogamente per sostenere le scuole nel loro ruolo di attore sociale, il programma Scuolinsieme sperimenta un intervento integrato e multilivello (che coinvolge dirigenti, docenti e studenti) in scuole che operano in contesti problematici.

Sempre in riferimento al miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento la Fondazione opera per valorizzare la professionalità docente su due principali versanti: da un lato le esigenze di internazionalizzazione dell'esperienza scolastica per sostenere l'imprenditività degli studenti e l'occupabilità, specialmente di studenti di istituti tecnici e professionali, dall'altro le sfide poste dalle tecnologie al ripensamento degli ambienti di apprendimento e all'innovazione della didattica delle scienze umane.

Infine, con Direzione Scuola 2.0 si offre un percorso di formazione a catalogo pluriennale per dirigenti scolastici, con un'attenzione alla multimedialità e alla formazione a distanza, finalizzato al rafforzamento delle capacità di gestione dei processi di miglioramento delle istituzioni scolastiche e di apprendimento organizzativo in aree strategiche di sviluppo.

Particolare attenzione poi è dedicata alla scuola secondaria di primo grado, segmento a cui sono destinati e angolati molti degli interventi della Fondazione sopra descritti.

Chi fa parte della Fondazione per la Scuola

Presidente

Anna Maria Poggi

Consiglio Direttivo

Maria Caterina Bertiglia

Sheila Bombardi

Daniele Checchi

Barbara Daviero

Anita Tabacco

Stefano Zara

Collegio dei Revisori

Loredana Annaloro

Mario Montalcini

Marzia Nicelli

Direttore

Nicola Crepax

ASSOCIAZIONE TREELLLE
PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 540 167
www.treelle.org
info@treelle.org

FONDAZIONE PER LA SCUOLA
DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO

PIAZZA BERNINI, 5
10138 TORINO
TEL. + 39 011 4306511
FAX + 39 011 4333135
www.fondazione scuola.it
info@fondazione scuola.it

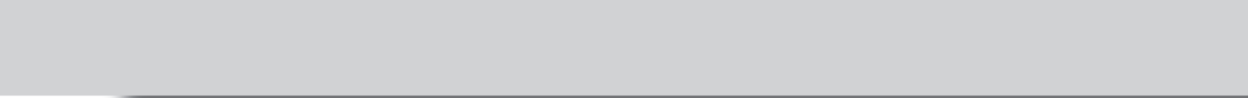
PRIMA EDIZIONE: APRILE 2014

STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL - GENOVA

Associazione TreeLLe e
Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo

Seminario n. 14
dicembre 2013

Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici



INDICE

PRESENTAZIONE 15

APERTURA

Massimo Egidi 17

INTRODUZIONE

Anna Maria Poggi 19

RELAZIONI

Eric Hanuschek

La valutazione degli apprendimenti, delle scuole e degli insegnanti negli USA 21

Peter Matthews

La valutazione degli apprendimenti, delle scuole e degli insegnanti in UK 33

Andreas Schleicher

La valutazione dei sistemi scolastici: dove siamo, dove stiamo andando 51

Attilio Oliva

La sperimentazione ministeriale “Valorizza”: un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti 57

Paolo Sestito

La valutazione degli apprendimenti degli studenti in Italia 63

INTERVENTO CONCLUSIVO

Maria Chiara Carrozza

75

Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca

TUTTOSCUOLA

INTERVENTI DI DIALOGO E APPROFONDIMENTO

81

Coordina Giovanni Vinciguerra

Andreas Schleicher e Eric Hanushek rispondono alle domande degli esperti

PRESENTAZIONE

Il 12 dicembre si è svolto nell'aula magna della LUISS in Roma il Convegno "Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici", promosso dall'Associazione TreeLLLe e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo in collaborazione con l'OCSE.

Un particolare ringraziamento va alla LUISS per l'ospitalità e al suo rettore Massimo Egidi che ha aperto i lavori.

Da poche settimane e dopo un'attesa durata anni, è stato istituito (con il DPR 80) il Sistema Nazionale di Valutazione in materia di Istruzione e Formazione. Si tratta di un passaggio importante, che ha richiesto un notevole impegno tecnico ed un ancor più notevole impegno politico ai Ministri che si sono succeduti durante la genesi del provvedimento.

L'opportunità di dar luogo ad un Sistema Nazionale di Valutazione è evidente quando si tenga conto che le scuole pubbliche italiane sono oggi luoghi molto "privati", di cui né il Ministero né gli utenti sanno granché. Mancano infatti dati e indicatori di efficacia ed efficienza per effettuare valutazioni e confronti e per intervenire nei casi critici, dannosi per gli studenti.

Quattro sono gli aspetti del sistema di istruzione che sono tradizionalmente oggetto di valutazione: il sistema nel suo complesso, le singole scuole e i loro presidi, gli apprendimenti degli studenti, il personale scolastico e segnatamente gli insegnanti. Nel DPR 80 (Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione) si prevede di valutare per intanto le scuole e i loro dirigenti e gli apprendimenti degli studenti.

Ma tutte le indagini internazionali concordano nell'indicare la professionalità degli insegnanti come una determinante decisiva per la qualità dell'istruzione. Non a caso in ogni scuola si rilevano risultati molto differenti pur in contesti ambientali simili. È quindi logico auspicare che un passo ulteriore venga fatto, come del resto accade da tempo fuori dai nostri confini.

L'analisi comparativa dei sistemi scolastici dei principali paesi è da sempre al centro del lavoro di TreeLLLe e di Fondazione per la Scuola. Anche in questa circostanza, in coincidenza con l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, esse hanno voluto fornire all'opinione pubblica ed ai decisori politici un contributo informativo, attraverso questo convegno, che si propone di illustrare alcune esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici.

Nella mattinata ne hanno discusso qualificati esperti provenienti dagli Stati Uniti, dall'Inghilterra e dall'OCSE. Lo stato dell'arte italiano è stato illustrato da Anna Maria Poggi ed Attilio Oliva, presidenti delle due Fondazioni, e Paolo Sestito, già presidente INVALSI. Ha partecipato ai lavori ed è intervenuto per le conclusioni il Ministro per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca, on. Maria Chiara Carrozza.

Nel pomeriggio Tuttoscuola (col suo direttore Giovanni Vinciguerra) ha organizzato un incontro di dialogo ed approfondimento riservato a un limitato gruppo di esperti, dove gli ospiti stranieri hanno potuto rispondere a quesiti specifici.

Attilio Oliva
Presidente Associazione TreeLLLe

Anna Maria Poggi
Presidente Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo

APERTURA

Massimo Egidi

Rettore Università Luiss

Il tasso di crescita dell'economia di un paese è correlato con la qualità dell'insegnamento e questo è il tema fondamentale per capire le differenze di crescita economica fra i diversi paesi. Da qui tutta la problematica connessa a capire come valutare questa qualità, come valutare gli insegnanti e così via. Mi limito soltanto a far osservare alcuni punti: sulla qualità noi come Università LUISS stiamo portando avanti un lavoro di lungo periodo e temo purtroppo che poche università in Italia stiano sviluppando lo stesso lavoro: misurazione e controllo degli esiti ed effetti che si hanno nel lungo periodo sono aspetti correlati a misurare la qualità dell'insegnamento visto che il risultato finale deve essere quello di una maggiore employability e in concreto la possibilità di impiego.

Questo è un problema assolutamente rilevante perché l'Italia è spaccata in due tra nord e sud con effetti che ormai stanno diventando drammatici dal punto di vista del differenziale di crescita: il sud è fermo.

È chiaro che anche un cambiamento della qualità dell'insegnamento avrà effetti solo nel lungo periodo e ci vorranno 5/10 anni prima di avere effetti reali quindi questi temi sono particolarmente urgenti.

Non aggiungo altro perché saranno i relatori ospiti a trattare questi temi. Dico solo che sono perfettamente in linea con quello che voi state discutendo oggi e che qui alla LUISS repliciamo con lo stesso tipo di politiche per riuscire a ottenere migliori risultati per il futuro dei ragazzi.

INTRODUZIONE

Anna Maria Poggi

Presidente Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

Grazie al rettore e iniziamo quindi il convegno con due parole di introduzione da parte delle due fondazioni che l'hanno promosso. La Fondazione per la Scuola e l'Associazione TreeLLLe sostengono da anni la necessità di un Sistema Nazionale di Valutazione al servizio delle scuole italiane. Il punto di partenza da cui muove questa convinzione è che le moderne democrazie pongono alla base del loro sviluppo l'idea che ogni individuo deve avere a disposizione tutti gli strumenti per sviluppare la propria personalità in ogni campo. Queste democrazie dunque si fondano sulla possibilità per ognuno di migliorarsi per sé e per il bene di tutti. Anche la nostra costituzione si fonda su questa idea: sull'idea che l'individuo debba potersi migliorare. È proprio intorno a questa premessa che abbiamo organizzato questo convegno che viene dopo numerosi altri è che ha lo scopo di agevolare la circolazione delle idee e delle esperienze su quello che si fa in alcune delle più importanti realtà internazionali.

Dal nostro punto di vista per garantire l'eguaglianza delle opportunità serve individuare punti forti e anche i punti di maggiore criticità del sistema.

È in questa logica che come Fondazioni crediamo si debba declinare il concetto di valutazione.

Ma a due condizioni: la prima condizione è che la valutazione diventi un'infrastruttura del sistema, come sono infrastrutture del sistema l'edilizia, le autostrade e le reti informatiche.

Per un verso deve essere un'*infrastruttura immateriale*: perché deve diffondersi gradualmente l'idea che essa è fondativa del sistema scuola. In altri termini, dobbiamo superare una volta per tutte l'idea che essa sia alternativa all'autovalutazione di cui invece deve essere complementare.

Per altro verso deve essere un'*infrastruttura materiale*: perché ci devono essere molteplici strumenti di cui ci si deve dotare e il Regolamento sul sistema nazionale di valutazione va in questa direzione. INVALSI, INDIRE, ispettori e scuole sono gli assi portanti del DPR recentemente entrato in vigore con il Ministro Carrozza. Solo chi si serve di molti strumenti e di molti presidi

tecnici può ragionevolmente sperare di avviare un serio percorso di valutazione.

La seconda condizione è che questa infrastruttura debba essere considerata al servizio del paese. La valutazione non è uno strumento che i governi possono utilizzare a loro piacimento, pubblicizzando solo i dati che strumentalmente assecondino alcune politiche anziché altre. La valutazione è al servizio del paese e cioè delle scuole, dei docenti, delle famiglie, degli studenti, degli studiosi. Per tale ragione, come anche i commentatori più critici sul punto sostengono, essa deve essere terza e indipendente, perché solo con tali caratteristiche non è schiava di nessun tipo di logica corporativa ma realmente al servizio del paese. Dei risultati della valutazione deve infatti beneficiare tutta la collettività. Non sono accettabili le valutazioni per le quali alcune categorie sociali ci guadagnano e altre ci perdono.

La valutazione deve servire a tutti quelli che si fanno misurare per migliorare. In questo senso la valutazione è democratica, perché alla fine del percorso non ci sono categorie sociali che vincono e altre che perdono, ma tutte in qualche misura guadagnano sempre qualcosa.

È con queste convinzioni che anche quest'anno, come da parecchi anni, organizziamo convegni che ruotano intorno a questo tema.

Ora darei la parola ai nostri relatori: il primo a prendere la parola è il professor Eric Hanuschek.

RELAZIONI

Eric Hanuschek

Senior Fellow at the Hoover Institution, Stanford University

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI, DELLE SCUOLE E DEGLI INSEGNANTI NEGLI USA

Prima di tutto voglio ringraziare le due Fondazioni che hanno realizzato questa conferenza. Ho lavorato con queste fondazioni nel passato e vedo con piacere che continuano a lavorare per migliorare il sistema scolastico italiano e le ringrazio per avermi invitato.

Voglio cominciare con una panoramica d'insieme, abbiamo un test internazionale, l'indagine PISA, in matematica e scienze.

Schleicher ne parlerà dopo, ma che cosa mostrano questi test? Vediamo che gli Stati Uniti e l'Italia sono allo stesso livello di performance. Negli Stati Uniti e in Italia ci sono persone che dicono che non sono così importanti, che non dovremmo prestarvi troppa attenzione ma se guardiamo allo sviluppo storico dell'economia vediamo che i risultati sono un buon indicatore del futuro. Gli studenti che fanno i test oggi saranno i lavoratori del domani e abbiamo rilevato che migliori lavoratori possono produrre migliori risultati economici di ieri.

Il futuro dell'economia dipende proprio dalle qualifiche dei lavoratori, che contano molto: qualifiche e competenze dei lavoratori che vengono proprio prodotte dalle scuole. Se la storia ci insegna qualcosa per il futuro, la storia ci dice che questi test contano molto.

Negli Stati Uniti e nel resto del mondo l'enfasi di tutte le riforme risiede proprio sui risultati degli studenti nei test perchè questi test sono uno dei criteri di misura di questi risultati. Tutte le riforme statunitensi riguardano proprio i risultati dei test degli studenti sul loro profitto: perché questo? Perché abbiamo scoperto che nel definire le riforme l'unico modo per impostare una politica in modo valido è quello di misurare le performance dello studente per collegare le politiche proprio a queste performance.

Negli Stati Uniti l'educazione scolastica viene gestita indipendentemente dai singoli stati, anche se alcuni aspetti rimangono sotto il potere del governo federale che comunque influenza le decisioni degli stati in molti modi differenti. Circa il 10% dei finanziamenti destinati all'istruzione provengono dal governo federale. Questi fondi vengono diretti prevalentemente verso gli studenti che si trovano in situazioni disagiate o verso quelli con disabilità. Il ruolo del governo federale invece è diventato prominente per quanto riguarda "l'accountability delle scuole", anche se questo aspetto della vita scolastica sta attraversando una fase di modifica. Per quanto riguarda "l'accountability degli insegnanti", la loro valutazione invece l'influenza dei singoli stati rimane dominante, ma il governo federale ha iniziato ad occuparsi anche di questo aspetto.

Accountability basata sui test

L'accountability basata sui test è una strategia che venne introdotta in vari stati degli Stati Uniti nei primi anni '90 e divenne un programma valido per l'intera nazione nel 2002, quando venne promulgata la legge federale "NCLB - No Child Left Behind" (Nessun bambino va lasciato indietro). Con questa legge venne richiesto ad ogni stato di sviluppare test di numeracy e literacy da proporre annualmente agli studenti delle classi 3-8 e di una classe superiore a scelta. Agli stati venne richiesto anche di partecipare ad un test nazionale facente parte del programma "NAEP - National Assessment of Educational Progress" (Valutazione nazionale sul progresso dell'istruzione) per le classi 4 e 8 in numeracy e literacy. Infine, agli stati venne richiesto di stabilire un livello minimo di competenze (proficiency level) valido per tutti gli studenti (in accordo con i test statali) e di riuscire a portare a questo livello minimo ogni studente entro il 2013.

Le valutazioni imposte dall'NCLB e, più in generale, l'intero sistema statale di accountability, hanno dimostrato che, grazie a questo sistema, i risultati ottenuti dagli studenti migliorano. Utilizzando le informazioni estrapolate dai test al fine di valutare l'efficienza delle scuole si ottiene una reazione positiva, e quindi un miglioramento, da parte di tutta la popolazione scolastica. I dati ottenuti sembrano suggerire che il sistema dell'accountability scolastica, che è un sistema "consequencial" (con premi e sanzioni in relazione alle performance), ha un impatto maggiore sulla popolazione scolastica rispetto a quei sistemi che hanno dalla loro solo informazioni senza conseguenze (sistema delle "report card").

Il tema è comunque controverso e ci sono dibattiti aperti sulla effettiva evidenza di queste prove. Una parte del dibattito politico si è mosso anche verso le possibili conseguenze indesiderate derivanti dall'imposizione dell'accountability basata sui test. Ci sono molti studi che vanno alla ricerca di quei "trucchetti" (cheating) che si possono utilizzare durante gli esami per migliorare facilmente i risultati dei test, per esempio imbrogli quali l'esclusione di alcuni studenti dai test, l'insegnamento selettivo verso quelli studenti che si trovano al margine del limite da superare e così via.

Oggigiorno il sistema di accountability negli Stati Uniti si trova in fase di cambiamento. Ciò è dovuto al fatto che la NCLB stabilisce che ogni studente debba raggiungere un certo livello di competenze entro il 2013 e sembra che *tutte* le scuole possano finire col fallire questo obiettivo. Un sistema del genere non potrà mai essere accettabile per i decisori politici e neanche per il resto della popolazione e bisogna dire che questa situazione ha colto tutti impreparati. Infatti, nel 2007, vi fu la proposta di revisionare e far approvare nuovamente la legge NCLB rispetto a quella del 2002. Tuttavia, a causa di dispute interne al Congresso degli Stati Uniti su cosa modificare della legge, non si raggiunse un accordo e la legge rimase uguale a quella del 2002 già in vigore.

Al fine di evitare il disastro il Ministro dell'istruzione degli Stati Uniti (Secretary of Education Arne Duncan) ha iniziato ad ammettere deroghe relative alle richieste della NCLB. Queste esenzioni hanno permesso agli stati di modificare i provvedimenti già messi in atto e di ottenere proroghe per il raggiungimento degli obiettivi. Questi cambiamenti, adottati da quasi tutti gli stati, hanno ridotto la pressione del sistema di accountability, ma risulta essere ancora sconosciuto il modo in cui tutto ciò influenzerà i risultati ottenuti dagli studenti così come anche l'efficacia del sistema di accountability per tutti gli stati.

Alla legge NCLB sono state fatte innumerevoli proposte di modifica, con l'obiettivo di far funzionare sempre meglio il sistema basato sull'accountability. Alcune di queste modifiche fanno parte di quelle deroghe che gli stati hanno richiesto e che ora guidano le loro politiche. Probabilmente le proposte di modifica più importanti sono quella di giudicare gli studenti in base ai risultati di *crescita* degli studenti invece che semplicemente di un *livello* da raggiungere e quella di lasciare maggior libertà decisionale agli stati e ai distretti locali su come raggiungere gli standard richiesti.

Concentrarsi sulla crescita degli studenti serve a spostare il focus sul valore aggiunto delle scuole e di eliminare l'influenza degli elementi che la scuola non può controllare come per esempio gli input legati alla famiglia

di origine. Questo cambiamento eliminerebbe anche le soglie di performance che portano a dover fissare pesi differenti alle performance degli studenti che si trovano in punti diversi della scala di distribuzione dei risultati. In particolare, uno degli appunti che si possono fare riguardo all'attuale versione della legge NCLB basata sui livelli è quella che gli studenti che raggiungono i risultati più elevati (magari grazie all'istruzione impartita in famiglia e non grazie alla scuola) non vengono effettivamente considerati nel sistema di accountability. Inoltre, con la sola attenzione al livello di profitto da raggiungere le scuole potrebbero porre scarsa attenzione a quegli studenti che si trovano ampiamente al di sotto o ampiamente al di sopra di detto limite.

La legge NCLB venne strutturata in maniera tale che i differenti stati potessero decidere autonomamente quali test utilizzare e i limiti minimi di livelli di profitto per i propri studenti. Ciò venne fatto in modo tale da permettere alle scuole di prendere i provvedimenti necessari nel caso in cui non si stessero muovendo in modo sufficientemente veloce verso il raggiungimento dei livelli di competenza richiesti per gli studenti per il 2013. Tuttavia, sono in molti quelli che ritengono importante modificare proprio questo aspetto della legge, ed è questa la seconda grande modifica che auspicano in molti: il governo federale dovrebbe essere più presente nel momento in cui si decide "cosa" dovrebbe essere prodotto e nello stabilire gli obiettivi comuni a tutti da raggiungere, mentre gli stati e le scuole (che meglio conoscono le potenzialità del proprio staff e dei propri studenti) dovrebbero stabilire "come" gli obiettivi federali dovrebbero essere raggiunti.

Muovendosi in questa direzione ci si dirigerebbe verso un importante cambiamento: quello che porta verso una sorta di curriculum nazionale per poi poter fare confronti. Un gruppo di più di 40 stati si sono riuniti per progettare un set di conoscenze che indicasse cosa ogni studente dovesse conoscere per ogni anno di classe riguardo alle principali materie di studio. Le parti chiave del curriculum standard avranno anche nuovi test di riferimento. Il governo federale ha sovvenzionato la messa a punto di due differenti tipologie di test. Questi test inizieranno a essere utilizzati nei prossimi due anni.

Sfortunatamente una volta che si inizierà a utilizzare questi test, quelli che venivano precedentemente utilizzati cadranno in disuso. Ciò rappresenta una sfida seria per il sistema di accountability che si è sempre basato sui vecchi test statali, anche perché, nel passaggio dai test statali a quelli nazionali, probabilmente vi saranno poi rilevanti vuoti da colmare per

quanto riguarda la valutazione degli studenti.

Riassumendo, il sistema di accountability negli Stati Uniti ha avuto un impatto positivo sui risultati ottenuti dagli studenti, ma al momento si trova in una importante fase evolutiva. Ciò che però rimane una certezza è l'utilizzo di test annuali da sottoporre a diverse età scolastiche.

Dati Amministrativi

Una delle conseguenze del sistema di accountability è stato la creazione di una banca dati riguardante le performance degli studenti. Questi dati amministrativi sui risultati degli studenti possono essere collegati a programmi specifici e, come vedremo, a insegnanti specifici. La disponibilità di questi dati si è dimostrata molto importante per lo sviluppo delle nuove politiche educative. I dati sono stati utilizzati a scopo valutativo dalle scuole e da agenzie statali oltre che da ricercatori esterni.

Le analisi che sono state condotte sulla base di questo corpus di dati amministrativi hanno cambiato drasticamente assunti politici che esistevano in precedenza. Un numero significativo di stati attualmente dispone di una base dati per ognuno dei propri studenti. Sulla scia di Texas, Florida e North Carolina, anche gli altri stati hanno affidato a ricercatori la valutazione dei programmi scolastici. Le considerazioni su quello che potesse essere il ruolo degli insegnanti o sulla descrizione di come dovrebbe essere un buon insegnante sono cambiate considerevolmente grazie all'utilizzo di questi dati. Inoltre, solo adesso le scuole e i decisori politici dispongono dei dati e delle informazioni necessari a prendere decisioni su prove basate sull'evidenza.

Qualità degli insegnanti, dei presidi e degli studenti

Negli Stati Uniti, la qualità degli insegnanti e dei presidi è senza ombra di dubbio l'elemento di maggior interesse quando si parla di scuola. È ampiamente riconosciuto ormai che la qualità degli insegnanti e dei presidi è l'aspetto più importante per la scuola. Oggi disponiamo di un considerevole numero di studi che dimostrano chiaramente quanto l'efficacia degli insegnanti faccia la differenza sui risultati ottenuti dagli studenti. In una delle mie ricerche ho sostenuto la tesi secondo la quale gli insegnanti che si trovano nelle posizioni più alte di una classifica basata sulla loro qualità ottengono dai propri studenti i risultati di un intero anno di differen-

za se confrontati agli studenti di quegli insegnanti che si trovano in fondo alla classifica. Cioè un buon insegnante riuscirà a far sì che i propri studenti avanzino di una classe e mezza in un anno (intendendo che riesce a far raggiungere più obiettivi di quelli previsti per quell'anno scolastico), mentre un insegnante con scarse capacità riuscirà a sviluppare le abilità dei propri studenti di mezza classe in un anno. Non a caso questa analisi ha preso in considerazione studenti facenti parte di minoranze etniche e provenienti da famiglie residenti in quartieri poveri e disagiati in modo che si notasse che il background di provenienza non è una condizione che stabilisce preventivamente il destino di ogni studente e che un buon insegnante riesce a sopperire alle mancanze che possono provenire da condizioni familiari che non agevolano l'apprendimento.

Una seconda prospettiva si evidenzia combinando le stime quantitative esistenti sulla differenza dei risultati ottenuti dagli studenti in base alla qualità degli insegnanti prendendo in considerazione le diverse etnie o il diverso reddito degli studenti.

Avendo a disposizione un buon insegnante rispetto a uno nella media, questo colmerebbe il gap delle differenze di risultato esistenti tra studenti con reddito differente in 3-4 anni, e il gap esistente tra bianchi e neri (che è un po' più ampio rispetto a quello del reddito) in 3.5-5 anni, sempre secondo i dati che oggi abbiamo a disposizione.

Forse il modo migliore per vedere queste differenze è quella di calcolare l'impatto che gli insegnanti competenti hanno sui futuri salari degli studenti. Un insegnante che riesce a migliorare i risultati di uno studente tenderà, a parità di condizioni, a far innalzare anche il futuro salario dello studente in questione. È infatti possibile calcolare l'impatto economico su uno studente analizzando come i risultati scolastici che questo ottiene si traducono in guadagni maggiori una volta affacciandosi nel mondo del lavoro. Considerando i salari relativi al 2010 per esempio un insegnante che si posiziona intorno al 75° percentile aumenterebbe in media i salari (calcolati sull'intera vita lavorativa) di ognuno dei suoi studenti di più di 14.300\$ rispetto a un insegnante che si posiziona intorno al 50° percentile (ogni calcolo viene basato su valori presi al momento del conseguimento del diploma superiore e i futuri guadagni vengono scontati del 3% per anno). Questo però non è l'unico contributo apportato dall'insegnante che si posiziona intorno al 75° percentile, in quanto ogni studente della classe può aspettarsi lo stesso aumento di guadagno. Quindi, in una classe composta da 25 studenti, questo insegnante apporterà un aumento di guadagni futuri pari a 358.000\$ comparato a un insegnante nella media.

Questi sono calcoli che valgono per ogni anno scolastico. Per ognuno degli anni della loro carriera, questi insegnanti “oltre la media” portano centinaia di migliaia di dollari ai loro studenti.

Comunque, c'è anche il rovescio della medaglia. Ci sono anche insegnanti che si trovano al di sotto della media e che tolgono guadagni agli studenti. Gli insegnanti che si posizionano intorno al 10° percentile, se paragonati agli insegnanti nella media, fanno sparire più di mezzo milione di dollari ogni anno ogni 20 studenti per insegnante.

Analizzando queste prospettive differenti possiamo notare che la questione rimane la stessa: gli insegnanti e i presidi hanno un'enorme influenza sul futuro dei propri studenti. Si parla sempre di valutazione degli insegnanti però è facile immaginare gli effetti se si applicasse lo stesso principio anche ai presidi che sappiamo avere un'influenza decisiva sul buon funzionamento degli istituti scolastici.

Il secondo modo per guardare ai calcoli fatti in precedenza si avvicina di più alle nostre nozioni sull'educazione. L'impatto che gli insegnanti hanno sui guadagni che gli studenti avranno nell'arco della loro vita lavorativa rappresenta il segnale di quanto la produttività degli individui cambi in base alle loro abilità. Le tabelle indicano i guadagni che si potrebbero maturare avendo più insegnanti come quelli che occupano le posizioni più alte nella classifica delle loro capacità. Analogamente indicano i guadagni che maturerebbero avendo meno insegnanti nelle posizioni più basse della classifica attuale. In altre parole, una politica che aumenta la qualità media degli insegnanti rispetto a quella attualmente in vigore potrebbe potenzialmente portare un ampio guadagno complessivo per l'economia (e potenzialmente allo stesso tempo migliorerebbe questioni distributive).

Al fine di illustrare quanto detto finora, ho utilizzato le informazioni disponibili riguardanti le capacità variabili degli insegnanti per comprendere l'impatto aggregato delle politiche volte a eliminare gli insegnanti peggiori (un tema con implicazioni politiche dirette come si vedrà più avanti nel testo). Ho progettato l'impatto sui risultati rimpiazzando percentuali variabili di insegnanti che si trovano nelle posizioni più basse della classifica con insegnanti nella media. Eliminando solo il 5-8% degli insegnanti che si trovano in fondo alla classifica i risultati degli Stati Uniti raggiungerebbero immediatamente quelli del Canada (come calcolato dalle valutazioni internazionali in matematica e scienze).

In un recente libro scritto in collaborazione con Paul Peterson e Ludger Woessmann, ho sviluppato le implicazioni economiche che si verificherebbero se si portassero i risultati degli studenti statunitensi allo stesso level-

lo di quelli del Canada. L'analisi si basa sul forte impatto che le abilità dei lavoratori avrebbero sulla futura crescita economica e suggerisce che tutti i lavoratori degli Stati Uniti possono aspettarsi, secondo risultati storici, un aumento di stipendio medio del 20% annuale per i prossimi 80 anni. Un modo alternativo per guardare a tutto ciò è quello di considerare che gli attuali problemi fiscali degli Stati Uniti verrebbero facilmente risolti migliorando il sistema educativo che porta direttamente a un aumento della crescita.

L'attuale dibattito politico sulla valutazione degli insegnanti

Il dibattito politico si è notevolmente impegnato a prendere in considerazione i risultati delle ricerche sugli insegnanti. È difficile parlare di politiche scolastiche senza prendere in considerazione il problema della qualità degli insegnanti. Infatti il programma federale sull'istruzione del Presidente Obama e del Ministro Duncan ha considerato il tema della qualità degli insegnanti e della loro valutazione come temi centrali. Questo tema ha giocato per esempio un ruolo importante nel quadro del programma "Race to the top" (gara per l'eccellenza - ndt) quando ci si è trovati a dover decidere quali stati avrebbero ottenuto finanziamenti extra: è un nuovo approccio da parte del governo federale nell'ambito del pacchetto di stimolo per uscire dalla recessione. Molti fondi (circa 4 miliardi) sono stati destinati per creare attività di stimolo all'economia: una piccola porzione di questi fondi (circa 600 milioni) sono stati destinati alle scuole.

"Race to the top" è una gara fra i vari Stati che potevano competere per poter avere questi fondi per le scuole essi dovevano dimostrare prima di tutto di avere un buon sistema di dati che gli avrebbe permesso di valutare le scuole; in secondo luogo dovevano dimostrare che avevano previsto dei piani per compensare la performance dei migliori insegnanti; in terzo luogo che avrebbero aumentato il numero delle scuole pubbliche a contratto (Charter School) che sono gestite con maggiore autonomia e indipendentemente dai distretti locali, con l'obiettivo di dare una maggiore scelta ai genitori per dove mandare i propri figli a scuola; in quarto luogo dovevano dimostrare che avevano definito una serie di standard comuni per quello che gli studenti avrebbero dovuto imparare (infatti fino adesso ciascuno Stato ha deciso i propri standard di apprendimento mentre la pressione esercitata da parte del governo federale è tesa a produrre comuni standard nazionali da verificare poi con test nazionali).

Inoltre il carattere della discussione è diventato sempre più sofisticato e informato. Il richiamo un po' naïve a "insegnanti altamente qualificati" della legge NCLB hanno lasciato il posto alla ammissione che le credenziali e i titoli (che erano l'unico elemento su cui ci si basa nel passato) non sono strettamente collegati alle effettive abilità e competenze degli insegnanti all'interno di una classe scolastica.

Pertanto, è stato dimostrato che l'esperienza di insegnamento accumulata nei primi anni di lavoro (anzianità di servizio) non ha portato effetti particolari alle performance degli insegnanti. C'è stata un breve dibattito sulla questione dell'eliminazione della porzione di longevità dei salari degli insegnanti, anche se più di un quarto del monte salari totale va in bonus per gli insegnanti con più di due anni di esperienza.

Un altro tema dibattuto è stato "cosa avviene" se si riduce il numero di insegnanti in alcuni posti perché ci sono spostamenti della popolazione o problemi finanziari.

Le scuole che vogliono ridurre il numero degli insegnanti cercano di fidelizzare gli insegnanti che sono da più tempo in quella scuola e cercano invece di disfarsi di chi è arrivato come ultimo. Questa politica ha un grosso impatto sugli studenti: invece di eliminare gli insegnanti peggiori si tende ad eliminare gli ultimi arrivati con un impatto negativo sul rendimento degli studenti perché tra i giovani insegnanti ce ne sono di molto bravi. Invece di basarsi sull'esperienza, bisognerebbe piuttosto basarsi sulla qualità e l'efficacia della didattica.

A seguito del riconoscimento dell'importanza della qualità degli insegnanti ci si è iniziati a chiedere quanto le leggi sul lavoro dei docenti e dei loro contratti abbiano effetti sui risultati degli studenti. Un punto chiave sul dibattito sulla qualità degli insegnanti si è rivelata misura del valore aggiunto degli apprendimenti degli studenti. La misura del valore aggiunto è progettata per fornire stime sugli effetti indipendenti dell'insegnante sulla crescita dell'apprendimento di uno studente e li separa da altre possibili influenze su di esso quali la famiglia, i pari o il contesto sociale. Questa misura del valore aggiunto approfitta dei test annuali del programma di accountability in quanto il livello di apprendimento dello studente può essere osservato. La validità e l'affidabilità di queste misure è stata ampiamente discussa è oggetto di numerose ricerche attualmente in fase di sviluppo.

L'attenzione che è stata recentemente posta ai punteggi ottenuti dai test nell'ottica delle stime sul valore aggiunto amplifica il dibattito su problematiche: la scarsità dei test, il numero limitato di insegnanti per le mate-

rie sottoposte a test, la conoscenza della connessione tra studenti e insegnanti e la misurazione degli errori nei test. Ognuno di questi problemi è importante e fornisce sempre nuovi spunti di ricerca.

Il dibattito sul valore aggiunto ha aperto anche nuove considerazioni su modi alternativi per valutare gli insegnanti. Anche se gli insegnanti sono sempre stati valutati in qualche modo è chiaro che fino a poco tempo fa le valutazioni fornivano poche informazioni soprattutto al fine di prendere una qualsiasi decisione in proposito. Così, sono stati fatti molti sforzi al fine di sviluppare e utilizzare alcuni protocolli di valutazione e di osservazione che potessero fornire indicazioni più accurate.

Da notare che solo alcuni distretti scolastici hanno sperimentato il sistema di valutazione “tra pari” (vedi anche l’interessante sperimentazione italiana di “Valorizza”), ma non c’è stato ancora un confronto su larga scala.

Una questione strettamente legata alla precedente è quella che ruota intorno alle remunerazioni in base al reddito. Attualmente gli insegnanti vengono remunerati in base alla loro esperienza e in base ai titoli posseduti cioè non c’è nessuna correlazione tra il salario degli insegnanti e le abilità e competenze raggiunte dagli studenti. Lunghe discussioni sono state fatte riguardo al tema di far corrispondere almeno una parte del salario al merito degli insegnanti così da spronarli a fare sempre meglio. Questa idea ha portato a qualche mal concepito esperimento dei ricercatori Vanderbilt nel quale gruppi di insegnanti selezionati secondo un criterio casuale hanno ricevuto bonus basati sulle performance dei propri studenti. Se comparati agli studenti di insegnanti che non hanno ricevuto alcun bonus, gli studenti di quei docenti che avevano la possibilità di avere una remunerazione aggiuntiva non fecero niente di meglio. Questo studio dimostrerebbe che offrire un bonus in modo da incentivare performance migliori su insegnanti già inseriti nel circuito educativo ha un’influenza minima sui loro risultati. Tutto ciò viene dimostrato da altri studi sul pagamento per merito che si concentrano però sull’impatto di bonus relativamente scarsi. L’interpretazione più semplice è allora che quasi tutti gli insegnanti già presenti nelle scuole stanno già facendo il loro meglio. Ma a mio avviso, questi studi non sono la dimostrazione che i salari non hanno alcun effetto sui rendimenti. Infatti, sia l’ammontare dei salari per gli insegnanti influenzano direttamente chi entra nel mondo dell’insegnamento e chi vi rimane. Salari più alti e una maggior relazione con le performance attirerebbero un gruppo differente di laureati verso l’insegnamento. Infatti l’impatto del livello salariale sulla selezione del personale è un assunto chiave per quelli che considerano che il pagamento secondo il merito sia importante.

La prospettiva per un futuro miglioramento

Il mondo della scuola si sta muovendo rapidamente verso la dipendenza da stime e dati basati sull'evidenza, nonostante la possibilità che vengano mal interpretati. Inoltre, l'evidenza attorno alla qualità degli insegnanti è ormai all'ordine del giorno.

La spinta delle politiche federali si riflette direttamente sulle azioni dei singoli stati. Per esempio tutti gli stati esclusa la California nel 2011 avevano un unico sistema identificativo per ogni studente e 35 stati hanno un unico sistema identificativo per gli insegnanti che permette di legare gli insegnanti agli studenti. Tra il 2009 e il 2011 un totale di 26 stati si sono mobilitati per includere prove sull'apprendimento degli studenti per valutare gli insegnanti e 10 stati hanno stabilito che l'apprendimento degli studenti è un criterio preponderante per la valutazione.

Inoltre sono stati fatti progressi considerevoli riguardo la durata del mandato degli insegnanti. Sempre più stati si stanno muovendo per far sì che venga richiesta una prova di efficacia agli insegnanti e per far sì che vi sia un numero minimo di anni di mandato per ogni docente. Circa un terzo degli stati approva la presenza di pagamenti differenziati per quelle aree con carenze di insegnanti. Analogamente un terzo degli stati approva che gli insegnanti meritevoli vengano remunerati in maniera differente rispetto agli altri.

Forse la storia migliore viene da Washington DC. Questo distretto, da tempo il peggiore dell'intera nazione è passato attraverso le battaglie tra Michele Rhee (l'ex segretario alla scuola pubblica di Washington) e i sindacati.

Era una coreana molto conosciuta, molto determinata. Ha voluto la valutazione degli istituti scolastici, è riuscita a far firmare un nuovo contratto a Washington che diceva che ogni anno si sarebbe fatta la valutazione di tutti gli insegnanti e per ogni professore si sarebbe calcolato il valore aggiunto apportato da ogni singolo studente e poi c'erano dei valutatori esterni che andavano in classe ad ispezionare le classi e a valutare i vari professori.

Il 20% dei migliori professori aveva diritto ad un incentivo che poi rimaneva a vita, e questo bonus era di \$ 25.000 a fronte di un salario medio di 50.000: stiamo parlando di un incentivo rilevante e sostanzioso. Negli ultimi tre anni circa un migliaio di professori hanno ricevuto questo incentivo i \$ 25.000 in più sullo stipendio e 400 professori sono stati licenziati, questo in un periodo di tre anni.

È importante notare che esiste prova diretta che le politiche adottate a

Washington DC per il personale docente stanno portando buoni risultati. Thomas Dee e James Wyckoff hanno dimostrato che le minacce di licenziamento aumentato l'allontanamento volontario di insegnanti a basso rendimento di oltre il 50 per cento.

Inoltre, quegli insegnanti che dimostravano scarsi risultati, ma che riuscirono a mantenere il proprio incarico, migliorarono le proprie performance in maniera considerevole, così come fecero quegli insegnanti che avevano buoni risultati e che si trovavano prossimi alla soglia che permetteva di ottenere il bonus. Inoltre va evidenziato che i più ampi miglioramenti tra tutti gli stati nel quadro del National Assessment of Educational Progress del 2013 venne raggiunto da Washington DC.

Analogamente il Los Angeles Unified School District si è attivato per allontanare 100 insegnanti con performance scarse. Anche se si tratta di un numero basso in confronto al numero totale degli insegnanti di Los Angeles (30000 circa) si tratta pur sempre di un ordine di grandezza molto più grande rispetto a quanto si vedeva fino a pochi anni fa.

Molti stati e realtà locali stanno sviluppando programmi sperimentali per assicurare la qualità degli insegnanti. La chiave per il futuro è quella di validare e replicare quelli che realizzano successi e eliminare quelli che falliscono. Fare ciò richiede, per il futuro, molti sforzi di ricerca e attività valutativa.

Peter Matthews

Esperto in educazione e Visiting Professor presso l'Institute of Education, University of London

VALUTAZIONE DELLE SCUOLE, DEGLI INSEGNANTI E DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI STUDENTI IN INGHILTERRA, UK

Premessa

Inghilterra ed Italia condividono lo stesso desiderio di avere buone scuole, professori preparati ed alti standard educativi. Allo stesso tempo abbiamo diverse modalità per raggiungere tutto ciò. Al fine di capire i sistemi di valutazione e di miglioramento in Inghilterra, è necessario capire il contesto politico del nostro sistema, poiché esso determina il modo di operare delle scuole e come investiamo nei nostri insegnanti. La ricerca internazionale sottolinea l'importanza di avere insegnanti di alta qualità, valorizzandoli e premiando la migliore leadership pedagogica. Questo articolo spiega come il sistema inglese si è evoluto per rispondere a queste sfide.

CARATTERISTICHE DEL SISTEMA SCOLASTICO INGLESE

Negli ultimi venticinque anni, l'educazione ha assunto un profilo molto più politico rispetto agli anni prima del 1988. Quell'anno infatti ha segnato il punto di svolta. La Legge di Riforma dell' Educazione del 1988 ha dato luogo a un Curriculum Nazionale, diviso in quattro stadi chiave a 7,11,14 e 16 anni, per definire così il raggiungimento degli obiettivi previsti per i bambini di quell'età. Il tutto è stato accompagnato da un sistema di valutazione basato su test.

La Legge del 1988 ha inoltre introdotto l'autonomia scolastica. Le risorse necessarie per l'operatività di ogni scuola furono delegate al suo organo di governo. Le scuole poterono così prendere le proprie decisioni in materia di nomina degli insegnanti e allocazione delle risorse. Altre riforme hanno incluso le libere iscrizioni, dando così ai genitori la possibilità di scegliere la scuola preferita e la libertà di rinunciare al controllo dell'autorità locale.

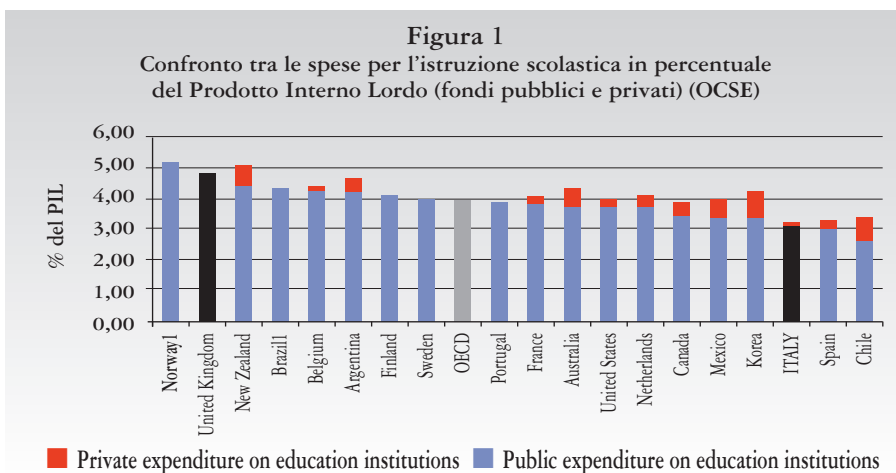
Era inevitabile che nel giro di un paio di anni, il governo avrebbe introdotto misure di controllo e rendicontazione a causa delle grosse somme di denaro pubblico che venivano amministrate dalle scuole. La legislazione del 1992 comportò la nascita dell'Ofsted (Office for Standards in Education), per effettuare regolari ispezioni scolastiche su tutte le scuole. I risultati degli esami e dei test scolastici sono stati pubblicati a partire dal 1993.

Il Governo Laburista dal 1997 al 2010, ha investito molte risorse nell'education. Esso ha continuato la linea politica delle ispezioni e modificato il sistema dei test alle età di 7, 11, 14 e 16 anni. Ha introdotto la valutazione degli insegnanti e gli standard occupazionali per presidi ed insegnanti. L'autovalutazione scolastica fu introdotta a partire dal 2000, venendo poi incorporata nel sistema legislativo nel 2006. Il governo di Coalizione, a partire dal 2010, ha portato avanti molte delle precedenti politiche: nascita delle Academies, riforme per la formazione degli insegnanti, l'identificazione del "national support schools" e delle "teaching schools" che furono introdotte nell'ultimo anno di governo Laburista. Ha confermato il budget riservato all'educatione. In realtà il cambiamento più radicale arrivò nel 2010 con il libro bianco "L'importanza di insegnare" che ha ulteriormente decentralizzato l'educatione spostando le responsabilità dal governo alla professione. Questa è una grande opportunità per il settore dell'insegnamento, soprattutto per i presidi più impegnati, molti dei quali stanno rispondendo con modalità innovative. Questo aspetto storico fa da sfondo a:

- I. Spese per l'istruzione
- II. Autonomia scolastica
- III. Politiche di valutazione

I. L'Inghilterra spende una parte relativamente elevata del Prodotto Interno Lordo per l'istruzione

L'Inghilterra ha investito molto per l'istruzione scolastica negli ultimi 15 anni. Il tasso di crescita è uno dei più alti dei paesi OCSE. Quasi tutta l'educatione scolastica è finanziata con fondi pubblici.



Più di nove bambini su dieci in Inghilterra frequentano scuole statali finanziate con fondi pubblici. D'altra parte, i fondi pubblici per l'istruzione terziaria sono molto bassi. Gli studenti devono chiedere prestiti per accedere alle Università. La percentuale del PIL non è sempre un indicatore sufficiente a valutare alcune realtà.

Le scuole hanno elevata autonomia

Nove bambini su dieci in Inghilterra frequentano le scuole pubbliche, 'scuole statali' finanziate con fondi pubblici. Le scuole in UK sono tra le più autonome del mondo (con quelle olandesi, cinesi, svedesi e giapponesi). A partire dal 1988 a ciascuna scuola sono stati assegnati i budget per l'istruzione. Ciò significa che l'organo di governo della scuola riceve una 'sovvenzione dedicata alla scuola' che include tutte le risorse necessarie al funzionamento della scuola. Questi finanziamenti coprono il pagamento degli insegnanti e del personale amministrativo, la manutenzione della struttura, le risorse per l'istruzione, i costi di energia, l'assicurazione e tutto ciò di cui la scuola necessita. Per esser chiari, autonomia significa che le scuole:

- Selezionano, nominano, pagano, formano, valutano, licenziano dirigenti e personale scolastico
- Pagano i costi dell'insegnamento, dell'amministrazione, della struttura, dell'energia, i costi per gli esami, la formazione in servizio del personale etc.
- Sono totalmente responsabili di quello che fanno e di come lo fanno
- Devono rendere conto delle loro performance

Scuole statali includono: *Community schools*, che conservano alcuni collegamenti con le autorità locali; accademie, *Academies* (Scuole finanziate da fondi pubblici ma a gestione indipendente dalle autorità locali); e scuole religiose, che sono rette da autorità religiose ma che sono sovvenzionate.

Le scuole sono amministrate dal proprio organo di governo o da federations trust boards composti da rappresentanti non pagati, insegnanti, altri dipendenti della scuola, genitori e membri della comunità esterna, tutti senza remunerazione. Il preside ha il diritto di essere membro dell'organo di governo. Sempre più spesso, per molte scuole o federazioni di scuole, il preside è come l'amministratore delegato di una società che amministra giorno per giorno gli affari della scuola. I membri dell'organo di governo concordano la politica, e sono responsabili del programma scolastico, delle finanze, dell'assunzione del personale e dell'efficacia della scuola. L'organo di governo assume *ed impiega* il preside e tutti gli altri dipendenti. Da notare che in Inghilterra gli insegnanti, che devono avere una abilitazione statale, non sono funziona-

ri pubblici ma dipendenti della scuola, con contratti di diritto privato.

Le scuole devono dar conto del loro operato

In un sistema dove l'alta autonomia si combina con il controllo locale del denaro pubblico, è inevitabile che vengano introdotte misure di rendicontazione e controllo. In Inghilterra, i due più grandi meccanismi sono:

- I. La pubblicazione dei risultati dei test sugli apprendimenti di ciascun bambino e ragazzo della scuola
- II. Regolari ed indipendenti ispezioni di controllo nelle scuole nelle scuole operate dall'Ofsted

La pubblicazione dei risultati è possibile solo perché negli ultimi 20 anni l'Inghilterra ha un National Curriculum collegato al sistema nazionale di test degli studenti alle età di 7, 11, 14 e 16 anni così come anche dopo i 16. Le valutazioni rispetto al National Curriculum sono descritte mediante 'livelli' di conseguimento. Ci si aspetta che i bambini normalmente raggiungano livello 2 -o superiore- all'età di sette anni e livello 4 o superiore agli 11 anni di età, specialmente in Inglese (orale e scritto), matematica e scienze. I risultati complessivi per ciascuna scuola sono riportati annualmente sulla stampa nazionale e sono disponibili sul sito del Dipartimento per l'Istruzione. Altre informazioni pubblicate per ciascuna scuola, includono informazioni finanziarie, per esempio i costi salariali medi per gli insegnanti della scuola.

L'ispettorato nazionale, Ofsted, è impegnato nelle ispezioni delle scuole ed in un'ampia gamma di altri servizi. Le scuole eccezionalmente valide non verranno ispezionate a meno che il loro il loro livello non cali. Le buone scuole sono ispezionate nell'arco dei cinque anni. Le altre categorie di scuole che richiedono miglioramenti o sono motivo di preoccupazione, vengono costantemente monitorate dalle ispezioni fino a divenire buone scuole.

La pubblicazione dei dati dei risultati delle ispezioni assicura che ci sia un'informazione chiara e trasparente circa la qualità e gli standard di ciascun istituto così da fornire:

- Informazione pubblica: dando ai genitori le informazioni di cui hanno bisogno quando scelgono una scuola
- Rendicontazione pubblica: informando il governo e la comunità circa il rendimento e i costi delle scuole e del sistema scolastico
- Stimolo per un miglioramento: fornendo una diagnosi basata sull'evidenza di quello che le scuole fanno bene e di quello che necessita di un miglioramento all'interno delle scuole.

Ri-professionalizzazione attraverso la valutazione

Le politiche nazionali riguardo l'istruzione sono sempre influenzate dai politici e dalle ideologie del governo del momento. È significativo che la traiettoria e lo slancio a favore dell'autonomia, la rendicontazione e una pressione per il miglioramento del servizio scolastico abbiano seguito una direzione coerente in Inghilterra negli ultimi 25 anni, nonostante i molti cambi di governo. La più grande differenza tra la destra e la sinistra può essere vista da un lato come una tendenza a guidare il processo dal centro, dall'altro come il desiderio di avere un governo centrale più leggero lasciando più spazio alle regole e ai confronti del mercato.

La direzione centrale ha lavorato bene quando le strategie nazionali sono state introdotte dal governo laburista per elevare gli standard di lettura e di matematica nelle scuole elementari. Allo stesso modo, politiche recenti che spettano alla professione relative alla responsabilità, specialmente dei presidi, di migliorare la qualità dell'insegnamento e la qualità delle scuole più inefficaci nel sistema, hanno ri-energizzato l'istruzione, specialmente nelle città (specie nelle scuole che si trasformano in Academies).

L'autonomia responsabile ha richiesto alle scuole ed agli insegnanti di diventare abili in:

- Autovalutazione scolastica
- Monitorare e valutare l'insegnamento e l'apprendimento
- Attuare la valutazione formativa degli alunni così da monitorare i loro progressi, stabilire nuovi obiettivi ed aiutarli a comprendere di cosa hanno bisogno per migliorare.

Il sistema delle ispezioni (Ofsted) ha fornito alla scuola una base per l'autovalutazione a partire dagli anni 2000. Le ispezioni forniscono anche i criteri per un insegnamento ed un apprendimento efficaci e sono stati adottati ed adattati dalle singole scuole per la loro autovalutazione.

LA CRESCITA INTERNAZIONALE DELLA VALUTAZIONE

L'Inghilterra non è la sola a concentrarsi così intensamente su monitoraggio e valutazione. In un importante studio sulla valutazione dell'istruzione in 25 paesi, l'OCSE ha dimostrato che il trend di crescita di autonomia accompagnato da una maggiore domanda di rendicontazione, è un fenomeno internazionale.

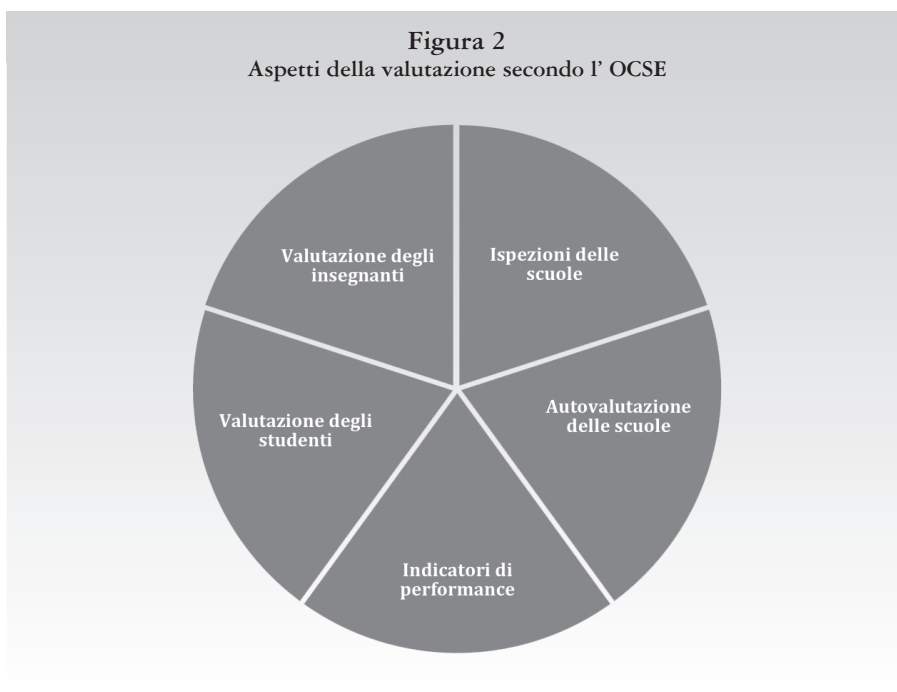
I paesi stanno incrementando l'uso delle valutazioni avendo come scopo la rendicontazione. Da un lato, c'è una tendenza crescente di attenzione a rendere pubblici i dati, che comprende:

- *La pubblicazione dei risultati standardizzati delle valutazioni degli studenti dal punto di vista scolastico perché possano essere utilizzati dai genitori, dai funzionari governativi, dai media e da altre parti interessate*
- *La pubblicazione dei rapporti di ispezione scolastica, delle relazioni annuali della scuola e delle relazioni a livello di sistema fornendo una valutazione dello stato dell'istruzione.*

Per altro verso, i risultati della valutazione sono maggiormente utilizzati per ricompensare e sanzionare le prestazioni dei singoli agenti scolastici ... un certo numero di paesi ha istituito un sistema in cui sia le scuole, sia i dirigenti sia gli insegnanti ricevono ricompense per la loro buona prestazione oppure sono soggetti a sanzioni nel caso in cui non siano stati all'altezza.'

(OECD (2013), *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*)

Lo studio dell' OCSE ha esaminato cinque aspetti della valutazione (figura 3). Hanno riscontrato che cinque elementi di valutazione sono lo strumento chiave per migliorare, rendicontare e per lo sviluppo delle politiche educative.



L' OCSE ha riportato che c'è diffusa consapevolezza che le modalità di valutazione sono fondamentali sia per il miglioramento che per la rendicontazione all' interno dei sistemi scolastici. Ciò porta alla loro crescente importanza all'interno dei programmi nazionali di istruzione. Lo studio ha riscontrato che:

- I. *La valutazione dell'istruzione nelle scuole è in espansione.* La maggior parte di questi 25 paesi hanno introdotto misure di ampio respiro volte a migliorare la valutazione ed il giudizio a tutti i livelli, dallo studente al sistema scolastico. L' OCSE attribuisce questa espansione a maggiori esigenze di efficienza, equità e qualità all'interno dell'istruzione in modo tale che le nuove domande sociali ed economiche siano soddisfatte.
- II. *La gamma di attività di valutazione è in aumento.* Vanno al di là della tradizionale valutazione degli studenti. Schemi di valutazione più interconnessi danno maggiori responsabilità alle scuole per le loro autovalutazioni, inoltre danno maggiore importanza alla valutazione esterna. Viene data maggior importanza alla valutazione della leadership pedagogica, un uso crescente dei dati sulle caratteristiche e sulla valutazione formativa (anche se, per definizione, i risultati della valutazione formativa in genere non sono parte di valutazioni formali), ed un aumento negli approcci formali alla valutazione dei docenti.
- III. *I vari paesi hanno introdotto un'ampia gamma di indicatori demografici ed educativi.* Sono impiegati per misurare e comparare i risultati dell'apprendimento degli studenti e consentire una comparazione del rendimento delle varie scuole, regioni e stati nel corso del tempo. La maggior parte degli stati ha uno schema di riferimento relativo agli indicatori nazionali. Solitamente riportano annualmente i dati statistici e sempre più spesso svolgono un' analisi comparativa internazionale.
- IV. *I risultati delle valutazioni vengono impiegati in diversi modi.* In maniera crescente i risultati vengono usati in maniera formativa da insegnanti, presidi, responsabili politici ed altri in modo tale da identificare i punti di forza e i settori da migliorare.
- V. *I vari paesi sempre più utilizzano le valutazioni al fine di ottenere più rendicontazione.* C'è una tendenza in crescita di public reporting per i genitori e per altri stakeholder interessati. I risultati delle valutazioni sono sempre più usati per premi e sanzioni per individui e istituzioni.

- VI. *Ci si affida maggiormente agli standard educativi.* In molti paesi ci si basa sempre di più sugli standard-obiettivo ambiziosi sulla base delle valutazioni.
- VII. *La valutazione sta sempre più diventando internazionale.* Database nazionali sono stati modellati sulla base di comparazioni internazionali, specialmente quelli che riguardano gli apprendimenti dello studente.
- VIII. *Le valutazioni comportano più alti livelli di sofisticazione tecnologica.* Gli esempi vanno da metodi assistiti dal computer a frequenti e brevi valutazioni formative e di marcatura fino a sistemi più sofisticati di valore aggiunto.

Lo studio dell' OCSE ha concluso che: ' in tutti i paesi, c'è la presa di coscienza che le strutture di valutazione sono la chiave per costruire sistemi scolastici più solidi ed equi. I vari stati vedono anche gli accertamenti e le valutazioni non solo come fini a sé stesse ma *anche importanti strumenti per migliorare gli apprendimenti degli studenti.*'

ASPETTI DELLE VALUTAZIONI IN INGHILTERRA

Guardiamo ora i cinque 'segmenti' dell'OCSE riguardo l'accertamento e la valutazione riferiti all' Inghilterra (figura 2).

La valutazione degli studenti

La valutazione degli studenti è vista come un aspetto molto importante che accresce gli standard nazionali e la realizzazione individuale. Questo è stato sottolineato di recente nel Rapporto Annuale dell' Ispettore Capo dell'OCSE, pubblicato nel Dicembre 2013. Le principali componenti sono:

- 1992: Curriculum Nazionale che ha definito i programmi di studio in dieci materie di base che coprono l'età dai 5 ai 16 anni
- Obiettivi legati all'età: da 7, 11, 14 e 16 anni, descritti dal Curriculum Nazionale dal livello 1 al 10
- Valutazione degli insegnanti a 7 anni; test nazionale a 11 e 14 anni; ed esami a 16 anni (Certificate of Secondary Education, GCSE)

I risultati di ciascuna scuola a 11 e 16 anni vengono pubblicati annualmente e possono essere visionati sull' Ofsted o presso il Dipartimento per i siti web dell'Istruzione.

I livelli e sub-livelli del Curriculum Nazionale sono ampiamente utilizzati dalle scuole per una valutazione formativa e per il monitoraggio dei progressi

di ciascun alunno ad intervalli regolari. Le valutazioni del Curriculum Nazionale sono organizzate da un organismo di ricerca indipendente finanziato dal governo e dalle autorità locali, la National Foundation for Education Research (NFER). Gli esami GCSE sono test commercializzati alle scuole da un certo numero di organizzazioni concorrenti regolate dal Qualifications and Curriculum Authority (QCA), un ente governativo.

Valutazione del sistema

A partire dal 1992, le prestazioni del sistema scolastico sono state descritte nel Rapporto Annuale presentato al Parlamento dal Her Majesty's Chief Inspector dell'Ofsted. I principali indicatori delle performance del sistema sono i rapporti di ispezioni effettuati in circa 6000 scuole ogni anno, insieme a:

- Pubblicazione annuale dei risultati dei test e degli esami per ogni scuola
- Indicatori e andamento delle performance nazionali
- Dati sul divario tra i risultati di diversi gruppi di alunni
- Dati sulle finanze scolastiche

Ispezione scolastica

La valutazione esterna delle scuole è effettuato attraverso ispezioni commissionate o eseguite direttamente dall' Ofsted (Office for Standards in Education). Il costo annuo dell'Ofsted si aggira intorno ai 130 milioni di euro e garantisce l'ispezione di ogni scuola almeno ogni 3-4 anni. I risultati delle ispezioni sono pubblicati dall'Ofsted e sono accessibili sul suo sito internet. Le maggiori caratteristiche del sistema di ispezione sono:

- Ispezione mirate, a seconda dei risultati di precedenti ispezioni e in base all'analisi di rischio basata sui dati di ogni scuola
- Gestito dall' Ofsted, un dipartimento governativo indipendente
- Rapporti delle ispezioni pubblicati sul sito web dell' Ofsted
- Scuole giudicate come: eccezionali, buone, richiedono un miglioramento, inadeguate

Le scuole che risultano 'inadeguate' o che ' richiedono miglioramenti' sono seguite dall'Ofsted fino a che non diventano scuole "buone". È incoraggiante rilevare che il 60% delle scuole giudicate "insufficienti" nelle prime visite, sono state giudicate di livello "buono" nelle ispezioni più recenti.

Le analisi dell'OCSE hanno rilevato una notevole variazione dei risultati fra una scuola e l'altra (anche tra scuole nello stesso ambiente socio-economico) e anche all'interno delle singole scuole tra gruppi di studenti di diverse classi. Se ne deduce che è la qualità dei presidi e degli insegnanti che fa la differenza. Peraltro è importante sottolineare che le ispezioni dell'Ofsted si riferiscono alla qualità dell'insegnamento e non alle performance dei singoli insegnanti: l'Ofsted non fa analisi sulla qualità dei singoli insegnanti, guarda i dati, discute con i presidi, con gli insegnanti, con le famiglie e gli studenti, ma lavora per dati aggregati e così redige il suo rapporto. L'Ofsted tende quindi non tanto a premiare o punire, quanto ad aiutare quelle scuole che sono in difficoltà, che quindi vengono ispezionate decisamente più spesso delle altre.

Autovalutazione delle scuole

Gli ispettori tengono conto dei risultati delle autovalutazioni delle scuole che sono richieste ogni anno per legge. L'autovalutazione delle scuole può avvenire solo una volta che le scuole hanno compreso l'uso dei criteri di valutazione utilizzati dal sistema di ispezione. L'autovalutazione:

- È basata su criteri utilizzati normalmente dagli ispettori
- Identifica quali sono le priorità per un miglioramento della scuola
- Coinvolge il personale dello staff per mettere in comune le evidenze
- Include sempre l'autovalutazione delle scuole per quanto riguarda la qualità di insegnamento e di progressi negli apprendimenti degli studenti

L'obiettivo principale dell'autovalutazione è il suo uso intrinseco nella scuola per evidenziare i progressi.

Valutazione degli insegnanti

Tutti gli insegnanti, inclusi i presidi, sono valutati annualmente. Il processo influenza i livelli salariali. Le caratteristiche più importanti sono:

- Valutazione annuale introdotta circa 15 anni fa
- Sulla base di obiettivi concordati col Preside di anno in anno
- Principalmente per lo sviluppo professionale e di carriera
- Connessa anche all'ingresso nella scala retributiva superiore dopo 5 anni di insegnamento

Nella sezione successiva vengono esaminati i criteri per valutare le performance degli insegnanti.

VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE E LE ABILITA' DI OGGI

Gli standard degli insegnanti

Le competenze attese di tutti gli insegnanti sono definite nel 'Teachers' Standards in England (2012)' che specifica 36 standard raggruppati in otto aree.

UN INSEGNANTE DEVE:

1. Prefissare obiettivi alti che possano incentivare, motivare e mettere in gioco gli alunni.
2. Incoraggiare i buoni risultati ed i progressi degli alunni
3. Dimostrare una buona conoscenza delle materie e del programma scolastico
4. Pianificare e mettere in atto lezioni ben strutturate
5. Adattare l'insegnamento in modo tale da rispondere ai punti di forza e di debolezza degli alunni
6. Fare un uso accurato e produttivo delle valutazioni
7. Gestire il comportamento e la condotta in maniera efficace, così da creare un ambiente sicuro ed adatto all'apprendimento
8. Adempiere a più alte responsabilità professionali

L'aspetto numero 6, ad esempio, include le seguenti norme:

6. Fare un uso accurato e produttivo delle valutazioni: un insegnante deve

- Conoscere e capire come valutare le aree rilevanti della disciplina e del curriculum
- Fare uso di una valutazione formativa e sommativa per garantire i progressi degli alunni
- Usare dati rilevanti per monitorare il progresso, stabilire degli obiettivi e pianificare le lezioni successive
- Dare agli alunni un regolare feedback, sia oralmente sia con i voti, incoraggiandoli a rispondere al feedback

Tali norme si applicano agli insegnanti appena qualificati, nonché agli insegnanti esperti.

Valutazione degli insegnanti e abilità nel 2013

Il monitoraggio delle performance ha due aspetti, definiti in regolamenti:

- I. **Valutazione annuale**, intesa come ‘un processo di sostegno e di sviluppo volto a garantire che tutti gli insegnanti abbiano le competenze e il sostegno di cui hanno bisogno per svolgere efficacemente il loro ruolo. Esso contribuirà a garantire che tutti gli insegnanti siano in grado di continuare a migliorare la professionalità e a migliorarsi come insegnanti.’
- II. Le scuole devono anche avere una **procedura di valutazione delle abilità** che si applica ad insegnanti e presidi di cui si hanno seri dubbi sulla loro professionalità, in modo da saper fronteggiare l'incompetenza.

In termini di valutazione, le autorità scolastiche devono avere un **criterio scritto di valutazione** per la valutazione annuale del dirigente e di tutto lo staff scolastico. L'organo di governo della scuola deve avere un **consulente esterno** quando svolge la valutazione del preside.

Gli insegnanti devono:

- Essere informati sugli **standard** a fronte dei quali verrà valutata la loro preparazione (vedi Teachers' Standards)
- Avere **obiettivi** che contribuiscono a migliorare l'istruzione degli alunni e ad implementare il piano di miglioramento delle scuole
- Essere valutati sulle loro performance in base agli standard prefissati ed agli obiettivi
- Ricevere una **relazione di valutazione scritta** che stabilisce:
 - una valutazione delle loro performance in base ai loro obiettivi e alle norme;
 - una valutazione delle loro necessità di formazione e di sviluppo;
 - dove è il caso, un'informazione sulla progressione retributiva.

Nella pratica, i membri dell'organo di governo della scuola – con l'aiuto di un consulente esterno - stabiliscono gli obiettivi di performance per i presidi per poi valutarli l'anno successivo. Il dirigente decide di chi avvalersi per valutare il resto dello staff scolastico.

All'inizio dell'anno, vengono concordati gli obiettivi. Questi normalmente

includono obiettivi personali e un obiettivo in relazione alle priorità di miglioramento della scuola. Durante l'anno si effettua un'osservazione delle pratiche di classe e di altre responsabilità con conseguente feedback costruttivo. Successivamente, le esigenze di performance e di sviluppo sono riviste durante l'incontro annuale di valutazione.

È importante sottolineare che il sistema di valutazione nazionale *non ha alcun costo* dal momento che è visto come normale responsabilità di insegnanti e presidi, parte di lavoro di una scuola ben amministrata. È fondamentale per migliorare la qualità dell'insegnamento.

L'IMPORTANZA DEGLI INSEGNANTI

La ricerca internazionale riconosce ormai tre punti chiave:

- I. *Nessun sistema scolastico può essere migliore rispetto alla qualità dei suoi docenti*

La ricerca dell' OCSE ("Teachers Matter", 2005) sostiene che: ' la qualità degli insegnanti è forse la causa più importante delle performance scolastiche degli studenti e *una dirigenza scolastica che si incentra sul miglioramento della motivazione, delle capacità e dell'ambiente lavorativo degli insegnanti è maggiormente in grado di migliorare il livello di apprendimento degli studenti.*'

Uno studio attorno ai migliori sistemi scolastici al mondo (Barber M. and Mourshed M., 2009) ha riscontrato che in quei sistemi gli insegnanti erano altamente qualificati, ben formati e molto apprezzati dalla società. Lo studio ha anche richiamato l'attenzione su una ricerca (Sanders and Rivers) che ha dimostrato quanta differenza possono fare dei buoni insegnanti sul risultato di apprendimento degli alunni. Hanno concluso che l'insegnamento costante di alta qualità è di gran lunga il fattore di guida più importante per i risultati degli allievi.

Come D. Wiliam ha detto (2011) ' ci vuole molto tempo per aumentare la qualità del corpo insegnanti mediante la selezione in entrata. Ci vuole molto tempo per migliorare la professione allontanando i docenti meno efficaci. Quindi dobbiamo investire in quegli insegnanti che già lavorano nelle nostre scuole, aiutandoli a diventare più efficaci.'

Il secondo principio è quindi di investire per migliorare i docenti che avete.

- II. *Il miglioramento della qualità degli insegnanti, necessita di un effettivo sviluppo professionale per tutti gli insegnanti, nonché di un miglioramento dei metodi di reclutamento, delle selezioni e del tirocinio.*

È chiaro che per essere di successo, una scuola o un sistema di istruzione devono: individuare chi sono gli insegnanti migliori ed utilizzarli come modelli e leader pedagogici per aiutare gli altri a migliorare. Chiamiamo questo processo “joint practice development”, un imperativo per capire l’efficacia delle scuole e dei singoli insegnanti e per investire nel miglioramento di entrambi. La valutazione fornisce i mezzi per concentrare gli sforzi su ciò che favorisce il miglioramento.

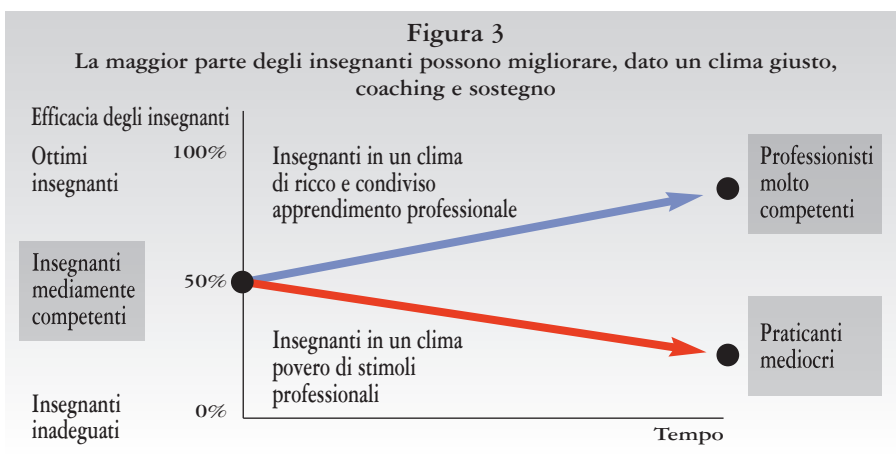
Un terzo elemento chiave è:

III. *la qualità della leadership è seconda soltanto alla qualità dell’insegnamento nel determinare la qualità dell’istruzione.*

Un’importante progetto di ricerca dell’OCSE ‘Migliorare la leadership scolastica’ (2008) che ha studiato la leadership educativa in 19 paesi ha consigliato ‘di ridefinire le responsabilità dei dirigenti scolastici e più in generale (cioè di una leadership distribuita) della dirigenza per migliorare l’apprendimento degli studenti incoraggiandoli a supportare, valutare e sviluppare la qualità degli insegnanti mediante:

- il rafforzamento delle responsabilità dei dirigenti nelle decisioni attinenti il curriculum
- fornire una formazione per i dirigenti scolastici al fine di monitorare e valutare gli insegnanti
- rafforzare il ruolo dei dirigenti scolastici per favorire lo sviluppo professionale degli insegnanti
- incoraggiare i dirigenti a promuovere il lavoro di gruppo tra gli insegnanti.’

Il verificare che le scuole col tempo possono passare da “inadeguate” a “buone” (Ofsted) suggerisce che molti insegnanti possono migliorare. (figura 3).



È noto che la maggior parte degli insegnanti mediamente competenti se immersi in un ambiente scolastico ricco di aspirazione e di sviluppo professionale all'interno della scuola sono capaci di grande miglioramento. Al contrario, coloro che si trovano in un ambiente dalle basse aspirazioni ed aspettative, tendono a perdere terreno rispetto ai loro coetanei che erano di competenza analoga all'inizio della loro esperienza. Questo è confermato dalle numerose scuole che secondo l'Ofsted sono passate da uno stato in cui l'insegnamento era insufficiente o richiedeva un miglioramento ad uno che le ha giudicate buone *pur mantenendo tutti o la maggior parte del personale ancora in vigore.*

Per migliorare la qualità dell'insegnamento e i risultati ottenuti dagli studenti, dobbiamo far miglior uso dei migliori insegnanti. In Inghilterra funziona così.

- Le scuole selezionano e nominano i migliori insegnanti che possono trovare. Possono anche provvedere ad un loro tirocinio.
- Le scuole impiegano i migliori insegnanti come leader pedagogici, stabilendo così un esempio per gli altri insegnanti.
- Le scuole fanno del continuo sviluppo professionale degli insegnanti una priorità.
- Le scuole monitorano e valutano la qualità dell'insegnamento e dei progressi fatti dagli alunni e danno agli insegnanti dei feedback sul come migliorare.
- I buoni insegnanti possono guadagnare di più spostandosi dalla scala salariale base ad una di livello superiore con retribuzione più elevata.

Le culture scolastiche in Inghilterra stanno lentamente cambiando, così come la valutazione e i filoni di valutazione permeano tutti gli aspetti del lavoro delle scuole. Alcuni dei cambiamenti possono essere riassunti come segue:

- Joint practice development (tra insegnanti modello e gli altri) piuttosto che corsi per insegnanti
- Collaborazione tra pari e feedback
- Leadership educativa a tutti i livelli
- Attenzione tanto all'apprendimento quanto all'insegnamento
- Valutazione formativa degli alunni, obiettivi, feedback e reciproco confronto

- Scuole intese come comunità di apprendimento
- Trasparenza professionale e non segretezza

Lo sviluppo delle scuole come *comunità di apprendimento professionali* non è accaduto in un batter d'occhio. In Inghilterra ci sono voluti 20 anni perché le scuole raggiungessero appena il 'punto di svolta'.

Il processo di valutazione interna comprende molte attività tra cui:

- Popolarità del dirigente scolastico
- Pianificazione tra pari e condivisione
- Osservazioni tematiche e feedback alle persone / personale
- L'osservazione periodica e feedback sulle lezioni
- Osservazione e coaching
- Collaborazione con un'altra scuola
- Valutazione formativa

Ma questi approcci devono essere accompagnati da condizioni di una cultura non punitiva, vale a dire:

- Condivisione culturale
- Fiducia professionale
- Reciprocità
- Disponibilità ad imparare
- Tipologia di feedback costruttivo

Ciò solleva la domanda più importante di tutte: "Qual è il ruolo del preside per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento?"

Da tutto quanto sopra detto è evidente il ruolo chiave di una leadership educativa legittimata e rispettata, che senz'altro merita una ulteriore trattazione specifica.

LA VALUTAZIONE E LA REMUNERAZIONE DEGLI INSEGNANTI IN INGHILTERRA (settembre 2013)

ALCUNE INFORMAZIONI DI SFONDO

La remunerazione degli insegnanti dipende da:

- valutazione annuale della prestazione, operata dal preside e dal suo staff (tiene conto di osservazione in classe; miglioramento degli studenti nei test interni da iniziale a finale; risultati nei test nazionali, non decisivi; raggiungimento di obiettivi specifici concordati;
- incarichi aggiuntivi connessi con l'insegnamento e l'apprendimento;
- eventuali funzioni di coordinamento e leadership (in aggiunta all'insegnamento).

LE REMUNERAZIONI DEGLI INSEGNANTI

Come si noterà, le remunerazioni degli insegnanti sono molto differenziate.

Ci sono tre livelli di retribuzione:

a) **livello base**: articolato in sei scaglioni, di regola con avanzamento annuale. Comprende gli insegnanti appena entrati nella professione e coloro che non superano il vaglio per passare al livello superiore.

Da circa £ 22.000 a circa £ 32.000 (importi annui lordi, arrotondati al migliaio di £)

b) **livello superiore**: articolato in tre scaglioni; vi accedono, su domanda, coloro che hanno completato il livello base, previa valutazione e decisione finale del preside. In questo livello si trova la maggioranza degli insegnanti inglesi.

Da circa £ 34.000 a circa £ 37.000 (importi annui lordi, come sopra).

d) **livello per i coordinatori didattici**: insegnanti che continuano ad insegnare ma che svolgono funzioni di guida e coordinamento per gli altri

Da circa £ 38.000 a circa £ 57.000 (come sopra)

C'è poi un livello che riguarda i **capi di istituto** ed il middle management (vice, altri collaboratori), che di regola non insegnano. In questo livello ed in quello precedente si trova nel complesso circa il 20% del personale.

Da circa £ 38.000 a circa £ 106.000 (come sopra).

ALTRI DATI RELATIVI AGLI INSEGNANTI (2012 - INGHILTERRA)

Rapporto alunni/docenti: 17,7 - (primarie: 20,9 - secondarie 15,4)

Numero studenti: circa 7.800.000

Numero docenti: circa 442.000

Insegnanti < 30 anni: 23,6%

Insegnanti > 50 anni: 21,2%

Assistenti alla classe: 232.000 (non sono insegnanti e non dovrebbero insegnare; aiutano i docenti in classe, svolgono anche funzioni di sostegno per gli alunni BES e fanno svolgere esercitazioni pratiche, specie nella scuola primaria. Sono pagati circa la metà e spesso non sono laureati).

Giorni di lavoro: 195 (contrattuali)

Orario di lavoro: 1.275 (contrattuali, comprendono anche attività non di insegnamento, il loro utilizzo è deciso dal preside)

Andreas Schleicher

Special Advisor on education to the Secretary General OCSE

LA VALUTAZIONE DEI SISTEMI SCOLASTICI NEL CONTESTO INTERNAZIONALE: DOVE SIAMO, DOVE STIAMO ANDANDO

(Si è ritenuto preferibile riprodurre qui il testo integrale dell'executive summary della pubblicazione OCSE 2013 "Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment".)

SINERGIE PER MIGLIORARE L'APPRENDIMENTO: UNA PROSPETTIVA INTERNAZIONALE SULLE TECNICHE DI ANALISI E VALUTAZIONE

I governi e i responsabili della politica dell'istruzione accordano una sempre maggiore importanza ai metodi di analisi e valutazione di studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, scuole e sistema d'istruzione. Tali metodi rappresentano uno strumento destinato ad apportare una migliore comprensione del livello di apprendimento degli studenti, fornire informazioni ai genitori e alla società in generale sul rendimento scolastico e migliorare la scuola, la dirigenza scolastica e i metodi d'insegnamento.

I risultati ottenuti tramite i metodi di analisi e valutazione sono fondamentali per definire il livello di performance dei sistemi scolastici e per fornire riscontri al fine di permettere agli studenti di ottenere migliori risultati.

Il presente rapporto presenta un'analisi comparativa delle esperienze di 28 Paesi OCSE, esamina i punti di forza e di debolezza dei vari sistemi ed offre consigli su come utilizzare le tecniche di analisi e valutazione per migliorare la qualità, l'equità e l'efficienza del sistema d'istruzione. Il rapporto si basa su un importante studio, l'Esame dell'OCSE sui quadri di valutazione per il miglioramento dei risultati scolastici.

Tendenze comuni

Vari fattori incoraggiano un utilizzo sempre maggiore delle tecniche di analisi e valutazione. Tra questi si contano:

- una maggiore volontà di accrescere l'efficacia, l'equità e la qualità del sistema di istruzione al fine di affrontare sfide di carattere economico e sociale.
- la tendenza dei sistemi di istruzione ad accordare una maggiore autonomia alle scuole, che fa nascere il bisogno di monitorare la performance del sistema scolastico.
- miglioramenti nel campo delle tecnologie dell'informazione, che consentono di sviluppare metodi di valutazione degli studenti su vasta scala e allo stesso tempo personalizzati e facilitano la condivisione e la gestione dei dati.
- un maggiore affidamento sui risultati della valutazione, che favorisce processi decisionali basati su dati fattuali.

Lo stato attuale e l'utilizzo dei metodi di analisi e valutazione differisce di molto da un Paese dell'OCSE all'altro, ma si denotano tendenze comuni:

Maggior uso e diversificazione dei sistemi di valutazione

Attualmente la maggior parte dei Paesi dell'OCSE ritengono che i sistemi di analisi e valutazione ricoprano un ruolo centrale e strategico e ne fanno sempre maggior uso. Tali Paesi adottano anche un approccio più globale. Se, in passato, le tecniche di analisi e valutazione erano incentrate soprattutto sulla valutazione degli studenti, oggi hanno una portata più ampia e fanno maggior uso di metodi di valutazione esterna delle scuole, comprendono la valutazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici e fanno più vasto uso di dati sui risultati.

Maggiore importanza accordata agli indicatori

I sistemi di istruzione pongono maggior enfasi sulla misura dei risultati degli studenti, consentendo di effettuare confronti tra le prestazioni delle scuole e delle regioni e paragoni sul lungo periodo. Oggi la maggior parte dei Paesi hanno anche dati nazionali sull'istruzione e pubblicano statistiche e indicatori in questo campo. Si registra anche un uso sempre maggiore di analisi comparative internazionali, che influenzano i dibattiti sull'istruzione a livello nazionale.

Utilizzo diversificato dei risultati

I risultati consentono di identificare i campi in cui le performance delle scuole sono positive e le aree in cui potrebbero migliorare. Tali risultati sono anche utilizzati per riconoscere la responsabilità dei politici, dei dirigenti scolastici e degli insegnanti. Oggi molti Paesi, ad esempio, pubblicano tabelle dei risultati delle scuole a livello nazionale, che sono

destinate, tra gli altri, a genitori, funzionari pubblici e mass media.

Maggior affidamento su standard di qualità dell'istruzione

Attualmente molti Paesi introducono standard di qualità dell'istruzione che definiscono ciò che gli studenti dovrebbero sapere e ciò che dovrebbero essere in grado di realizzare in varie fasi del loro processo d'apprendimento. Ciò ha incitato ad adottare azioni di monitoraggio per determinare se gli studenti soddisfano tali standard.

Sfide e direzioni da seguire

I vari Paesi hanno tradizioni diverse riguardo alle tecniche di analisi e valutazione e adottano approcci diversi. Esistono, tuttavia, alcune priorità evidenti in tema di misure da introdurre:

Adottare un approccio olistico

Per sviluppare appieno il loro potenziale, le varie componenti dei metodi di analisi e valutazione dovrebbero formare un insieme coerente. Ciò può generare sinergie tra le componenti, evitare fenomeni di duplicazione e eliminare il rischio che gli obiettivi siano incoerenti.

Conciliare i metodi di analisi e valutazione con gli obiettivi pedagogici

Le tecniche di analisi e valutazione dovrebbero essere messe al servizio degli obiettivi pedagogici e di apprendimento degli studenti e dovrebbero fare progredire tali obiettivi. A tal fine è necessario conciliare la valutazione con i principi insiti negli obiettivi pedagogici, creare metodi di analisi e valutazione adatti allo scopo ed assicurarsi che il personale scolastico abbia una chiara comprensione degli obiettivi pedagogici.

Puntare al miglioramento delle attività scolastiche

L'obiettivo delle tecniche di analisi e valutazione è migliorare l'attività scolastica e l'apprendimento degli studenti. Tenendo presente tale obiettivo, è necessario che tutti i tipi di metodi di analisi e valutazione abbiano un valore pedagogico e benefici pratici per coloro che sono interessati da tali metodi, in particolar modo gli studenti e gli insegnanti.

Evitare gli effetti indesiderati

I sistemi di analisi e valutazione possono avere effetti indesiderati sui metodi d'insegnamento e sui programmi scolastici a causa del ruolo che ricoprono nell'assicurare una forma di responsabilizzazione. Se, ad esempio, gli insegnanti sono giudicati soprattutto in base ai risultati di esami standardizzati, essi programmeranno il loro insegnamento in base agli esami, concentrandosi solo sulle competenze degli studenti valutate in tali esami e attribuendo una minore importanza a necessità evolu-

tive e pedagogiche di più ampio respiro degli studenti. È importante ridurre tali effetti indesiderati utilizzando, ad esempio, una più vasta gamma di sistemi per valutare le prestazioni di scuole e insegnanti.

Assegnare agli studenti il ruolo centrale

Agli studenti deve essere assegnato il ruolo centrale, poiché lo scopo fondamentale dei metodi di analisi e valutazione è migliorare il loro apprendimento. Bisogna far sì che gli studenti si impegnino totalmente nello studio e dar loro gli strumenti per valutare i propri progressi (una competenza fondamentale che potranno utilizzare nell'apprendimento permanente). È altresì importante monitorare i risultati dell'apprendimento su una scala più vasta che comprenda lo sviluppo dello spirito critico, delle competenze sociali, dell'impegno nello studio e del benessere generale. Tali fattori non possono essere misurati facilmente e lo stesso vale per un'ampia serie di fattori che influenzano i risultati dell'apprendimento degli studenti. La misura della performance, di conseguenza, deve avere una portata più ampia e non più ristretta, basandosi su dati quantitativi e qualitativi nonché su analisi di elevata qualità.

Sviluppare le competenze a tutti i livelli

Al fine di creare un quadro efficace di analisi e valutazione, è necessario sviluppare le competenze degli attori del sistema d'istruzione a tutti i livelli. Potrebbe essere necessario, ad esempio, fornire una formazione al personale docente sull'uso della valutazione formativa, consentire al personale scolastico di aggiornare le proprie competenze in materia di gestione dei dati e permettere ai presidi – che spesso si concentrano solo sui compiti amministrativi – di potenziare le loro competenze in tema di direzione pedagogica. Occorrerebbe inoltre uno sforzo a livello centralizzato per sviluppare basi di conoscenze, strumenti e linee guida, con lo scopo di fornire sostegno alle attività di analisi e valutazione.

Gestire le necessità a livello locale

I quadri di analisi e valutazione devono trovare il giusto equilibrio tra l'attuazione di obiettivi pedagogici centralizzati e l'adattamento ai bisogni particolari di regioni, distretti e scuole. A questo scopo si dovrebbero definire parametri nazionali ma si dovrebbe allo stesso tempo consentire che vengano adottati approcci flessibili all'interno di tali parametri per soddisfare necessità di livello locale.

Elaborare quadri di valutazione efficaci e creare consenso

Per essere elaborati con successo, i quadri di analisi e valutazione dovrebbero essere basati su diagnosi politiche realizzate in cognizione di causa e sulle migliori pratiche e a tal fine occorrerebbe introdurre l'uso di progetti pilota e test. Affinché tali quadri vengano attuati con successo, bisognerebbe fare notevoli sforzi per creare consenso tra tutte le parti interessate, che possono accettare più facilmente i cambiamenti se ne comprendono i motivi e la potenziale utilità.

Attilio Oliva

Presidente Associazione TreeLLLe

LA SPERIMENTAZIONE MINISTERIALE “VALORIZZA”: UN APPROCCIO REPUTAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI MERITEVOLI

Questi sono i risultati del Rapporto di ricerca realizzato nel 2012, su incarico del MIUR, da due fondazioni (TreeLLLe e Fondazione per la Scuola) sul progetto sperimentale “Valorizza” realizzato dal MIUR nel 2011. Valorizza rappresenta un approccio reputazionale, olistico e contestuale per la valorizzazione degli insegnanti meritevoli. Si tratta di uno dei tasselli chiave per costruire un Sistema Nazionale di Valutazione della scuola, che, dopo un’attesa di anni e un contrastato impegno di tanti ministri, è stato recentemente istituito, visto che proprio il nostro Ministro qui presente ha dato il via libera alla sua pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale. Va ricordato che il MIUR nel 2010 insediò un Comitato tecnico-scientifico (CTS): il comitato e il MIUR convennero che la valutazione della professionalità degli insegnanti era uno dei tasselli decisivi, insieme ovviamente alla valutazione degli apprendimenti via test (il lavoro avviato dall’INVALSI) e alla valutazione delle singole scuole e dei loro presidi. Per quanto riguarda la valutazione degli insegnanti, vi era già una legge (L 150/2009), che prevedeva la necessaria valutazione di tutti i dipendenti pubblici. L’obiettivo in quel momento era anche rispondere a quella legge, ma la scuola ad oggi non l’ha ancora onorata.

Perché valutare gli insegnanti? Per la banale ragione che la professionalità degli insegnanti è un tassello decisivo per migliorare gli apprendimenti degli studenti. Tutti i relatori della mattina convergono su questo punto. Così il Comitato tecnico e il MIUR elaborarono il metodo Valorizza, anche tenendo conto di precedenti indagini scientifiche sulle opinioni degli insegnanti del nostro paese. Questo è importante sottolinearlo. Una delle indagini precedenti è l’indagine ANP-Nomisma del 2009 (su un campione di 5000 insegnanti) sull’opinione dei docenti riguardo all’introduzione di un sistema di riconoscimento del merito. Risultato: d’accordo il 66% degli insegnanti, in disaccordo il 17%, né d’accordo né in disaccordo il 15%, non risponde il 2%. Questo dato sembra riconoscere che la netta maggioranza degli insegnanti ha desiderio di un qualche riconoscimento, di un feedback,

di una valutazione del proprio operato. L'altra indagine importante di cui si è tenne conto è la "Terza indagine sugli insegnanti" fatta dallo IARD nel 2009 (su un campione di 4000 insegnanti). In questa indagine emergeva l'opinione dei docenti su alcune possibili tecniche di valutazione. Risultato: massima preferenza, nell'ordine, per l'autovalutazione dei docenti, per l'autovalutazione di un gruppo di docenti, per questionari agli studenti e per l'osservazione sistematica da parte del preside. C'era, invece, contrarietà per la valutazione in base ai risultati dei test degli apprendimenti, per la valutazione di un ente esterno o di esperti esterni. Quindi gli insegnanti risultano nettamente propensi all'autovalutazione oppure ad una valutazione interna all'ambiente scolastico dove tutti sanno cosa succede e come si opera e sono resistenti a un qualsiasi ente esperto che arriva da fuori per giudicare la loro professionalità.

È importante avere chiari i cinque obiettivi del metodo Valorizza:

- 1) Riconoscere gli insegnanti meritevoli con integrazioni premiali e di immagine, quindi più retribuzione e più prestigio.
- 2) Stimolare un'emulazione positiva fra gli insegnanti che allarghi l'area dell'eccellenza professionale.
- 3) Far emergere in ogni scuola le personalità più apprezzate dalla comunità scolastica, tra cui consentire una auspicabile scelta delle più idonee per incarichi ulteriori di middle management o addirittura di vertice.
- 4) Attirare i laureati migliori a questa professione (un punto su cui gli esperti, avete sentito, insistono molto), con prospettive di maggiori riconoscimenti remunerativi, di prestigio e di carriera, naturalmente per i meritevoli.
- 5) Indurre nei docenti un'abitudine all'autovalutazione.

Il problema chiave è come identificare gli insegnanti meritevoli, cioè quelli che si distinguono per un generale e comprovato apprezzamento professionale all'interno di ogni scuola. Va precisato, infatti, che Valorizza non è un metodo per la valutazione di tutti gli insegnanti, ma un metodo per identificare e premiare solo quelli meritevoli. Valorizza serve a questo: a onorare la Legge 150/2009 e non può avere un valore formativo per tutti.

Il CTS fece suo un assunto di partenza: in ogni scuola c'è un largo accordo su chi siano gli insegnanti "meritevoli" per la reputazione di cui godono in quello specifico contesto. Il problema è come documentare e come rendere trasparente questa opinione diffusa. Insegnare, infatti, è un mestiere molto complesso: per insegnare sono necessarie molte qualità, fra cui conoscere la disciplina, saperla trasmettere, saper motivare gli studenti, saper valutare gli studenti,

sapersi relazionare con i colleghi e con l'organizzazione, sapersi relazionare con le famiglie, aggiornarsi costantemente e restare in presa anche con i giovani. Sono competenze diverse, tutte importanti ed è difficile pesarle e attribuire un valore analitico ad ognuna, è anche poco utile (questo è un punto chiave su cui la commissione ha molto riflettuto) perché il loro bilanciamento ideale cambia a seconda dei contesti scolastici. Ad esempio: probabilmente nelle scuole difficili di Scampia, più che la perfetta conoscenza della disciplina, è importante riuscire ad interessare e motivare gli studenti.

Le tecniche e le procedure che Valorizza ha messo in campo sono state le seguenti: si è operato su 33 scuole (di Campania, Lombardia e Piemonte) di vario ordine; le scuole si sono volontariamente candidate con una delibera dell'assemblea del collegio dei docenti; sono stati valutati solo i docenti che ne hanno fatto richiesta (sono stati circa due terzi); il processo di valutazione è stato gestito interamente all'interno delle scuole, senza soggetti esterni; per scelta del MIUR non potevano essere giudicati meritevoli più del 30% dei candidati, a cui è stato poi attribuito un bonus individuale di una mensilità extra. Quali competenze valutare? In Italia incredibilmente non esiste ancora un profilo professionale degli insegnanti codificato (come invece esiste negli altri paesi in maniera molto precisa e a cui tutti fanno riferimento). In Italia sono solo indicate nel contratto di lavoro (CCNL) generiche competenze professionali: le disciplinari, le psicopedagogiche, le metodologico-didattiche, le organizzativo-relazionali e quelle di ricerca/documentazione/valutazione. Questi sono gli unici elementi codificati a cui si può far riferimento per una valutazione della professionalità degli insegnanti.

Chi ha effettuato le valutazioni per individuare i meritevoli? Il collegio dei docenti ha eletto due docenti di ruolo in servizio nella scuola da almeno tre anni che insieme al dirigente hanno formato il "nucleo di valutazione". Il nucleo di valutazione è stato l'unico soggetto decisionale (il presidente del Consiglio d'Istituto aveva diritto a partecipare al nucleo senza diritto di voto). Gli strumenti a disposizione di questo nucleo di valutazione sono stati: la conoscenza diretta dei candidati e la loro reputazione; un questionario di autovalutazione dei candidati molto serio e molto complesso; un curriculum vitae dei candidati; indicazioni da parte dei genitori degli alunni fatte attraverso questionario; indicazioni degli alunni del quarto e quinto anno della secondaria attraverso questionari. È molto importante sottolineare che questi strumenti non avevano pesi specifici predefiniti e hanno avuto quindi solo un ruolo ancillare rispetto al libero giudizio del nucleo, che si è servito di tutti questi strumenti ma non era condizionato da pesi specifici attribuiti ad ognuno. Come si è in sostanza valutato? La filosofia di Valorizza e la sua originalità consiste nel-

l'essere una valutazione basata su tre caratteristiche: una valutazione "olistica", anziché una procedura analitica complessa e pesata delle singole competenze (che abbiamo visto essere difficile e probabilmente anche inutile perché molto dipendente dai contesti); una valutazione "reputazionale" da parte della comunità scolastica senza l'intervento soggetti esterni, esattamente come quell'indagine che ho detto all'inizio raccomanda; una valutazione "contestuale", cioè valida solo all'interno di ogni specifico ambiente scolastico perché non c'è un insegnante bravo in astratto e fare una classifica di 700.000 insegnanti è semplicemente un'impresa folle, invece in ogni scuola tutti sanno chi sono i migliori. Si tratta, quindi, di una valutazione non soggettiva o arbitraria ma caso mai "intersoggettiva" da parte della comunità scolastica. Questa non è una finezza verbale ma un dato molto importante: se tanti giudizi di soggetti diversi convergono, pur senza criteri e pesi predefiniti riguardo alle varie caratteristiche dell'insegnante, allora vuol dire che il giudizio è tutto men che arbitrario, perché è frutto di una somma di giudizi soggettivi che però convergono.

Quale è stato il risultato? Una fortissima convergenza tra le valutazioni dei tre membri del nucleo di valutazione: in particolare mediamente due terzi di quel 30% dei premiati sono stati indicati all'unanimità dai tre membri del nucleo, il restante terzo è stato indicato da due membri del nucleo. Nei limiti di questa sperimentazione (limitata a scuola che l'avevano voluta) risulta allora confermato l'assunto di partenza che in ogni scuola, per reputazione, c'è largo accordo su chi siano gli insegnanti meritevoli.

Il Ministero, contestualmente all'avvio della sperimentazione, aveva chiesto a TreeLLLe e alla Fondazione per la Scuola di svolgere una ricerca indipendente sulla sperimentazione Valorizza, con tre mandati: il primo era validare il progetto e i suoi risultati finali; il secondo era sistematizzare i suggerimenti provenienti dalle scuole e da interlocutori qualificati; il terzo era formulare suggerimenti al ministero per un'eventuale futuro di Valorizza.

Le fasi della ricerca sono state tre. Innanzitutto l'osservazione sul campo del processo: gli esperti delle Fondazioni hanno assistito ai lavori del Collegio dei docenti e poi dei nuclei di valutazione senza mai interferire e con vincolo di riservatezza. Nella seconda fase vi è stata una validazione del metodo a posteriori, cioè una vera e propria controprova, con nuovi questionari che sono stati fatti a tutti i docenti della scuola, candidati e non candidati, premiati e non premiati, e con altri questionari rivolti all'utenza genitori e studenti e, infine, con interviste in profondità a vari attori della scuola. La terza fase, infine, è stata la formulazione dei suggerimenti che il ministero ci ha chiesto per un eventuale futuro di Valorizza. I questionari citati erano una controprova per

verificare a posteriori se le decisioni dei nuclei avevano riscosso l'approvazione dei docenti (anche di quelli che non avevano voluto partecipare alla valutazione), dei genitori e degli studenti, con particolare riferimento a una domanda chiave: "tra i docenti indicati come meritevoli ce n'era qualcuno che non avrebbe dovuto essere indicato?" Il risultato di quest'ultima indagine è stato ancora una volta un accordo unanime dei docenti e degli utenti per i due terzi dei premiati (visto che sono stati premiati il 30%, vuol dire che sul 20% c'è una convergenza totale, perciò per avere l'unanimità si potrebbe pensare di premiare solo il 20%, questo però non è il suggerimento che le due Fondazioni hanno dato).

Un altro risultato è stato che le scuole hanno apprezzato un modello di valutazione affidato alla comunità scolastica, un atto di fiducia del MIUR verso l'autonomia e la responsabilità delle scuole e la rilevanza attribuita al contesto nel quale la scuola opera. Inoltre si è verificato che la totalità dei dirigenti ha espresso la volontà propria e dei rispettivi collegi di aderire ad eventuali ulteriori sviluppi di Valorizza. Si è così riscontrato da tutte queste interviste un fortissimo bisogno da parte del corpo insegnante di essere considerato un soggetto a cui fare attenzione perché fino ad oggi sono sempre stati lasciati troppo soli nell'esercizio del loro difficile mestiere.

Valorizza è una "scorciatoia", cioè un metodo troppo semplice banale? Bisogna rilevare però che, a differenza di metodi molto più complessi e costosi, praticati in altri Paesi, Valorizza ha il merito di essere un metodo di valutazione molto pratico, molto veloce, non costoso (il metodo non costa nulla, le risorse sono utilizzate per i premi agli insegnanti) e sembra efficace.

Si è chiesto anche un giudizio all'OCSE, che ha lavorato come critical-friend e ha seguito l'esperimento. Il giudizio è in una lettera che l'OCSE scrisse al MIUR, da cui cito testualmente "Valorizza rappresenta un approccio nuovo ed estremamente interessante per la valutazione degli insegnanti meritevoli, un contributo molto importante al dibattito internazionale". Non a caso l'OCSE ha poi invitato gli estensori di questo rapporto a illustrare questa sperimentazione all'International Teacher Summit del maggio 2013 che si è svolto ad Amsterdam. Per gli sviluppi futuri l'OCSE raccomanda che il MIUR e la comunità professionale degli insegnanti sviluppino comunque un profilo professionale, un set di caratteristiche professionali, che definisca chiaramente che cosa si intende per insegnante eccellente: quindi creare questo profilo cui far sempre riferimento è un elemento essenziale per portare avanti un'esperienza di questo genere.

Infine, i suggerimenti che le due Fondazioni hanno dato al Ministero, nell'ipotesi di portare a regime il metodo Valorizza. Il primo è: visto che sono state

coinvolte un numero esiguo di scuole, si dovrebbe ripetere la sperimentazione su un più ampio numero di scuole per perfezionare il metodo sulla base dei consigli ricevuti e validarlo ulteriormente. Il secondo suggerimento è che i meritevoli dovrebbero ricevere bonus individuali di una o due mensilità per tre anni consecutivi se rimangono nella stessa scuola (perché è in quel contesto che sono stati valutati bravi) e che poi, ogni tre anni, la scuola replichi Valorizza e possa premiare gli stessi o altri insegnanti, stimolando così al miglioramento almeno il 50% degli insegnanti. I bonus individuali sarebbero significativi ma non garantiti a vita (questo è un punto che l'OCSE ha apprezzato molto perché il rendimento di un insegnante può cambiare molto nel tempo). Il terzo suggerimento è che i meritevoli premiati per due volte ricevano anche un titolo di prestigio a vita, ad esempio il titolo di "insegnante esperto". L'ultimo suggerimento, e probabilmente il più importante, è questo: siccome in Italia la valutazione degli insegnanti non è del tutto matura, Valorizza potrebbe essere avviata con un percorso molto graduale, cioè non estesa a tutti ma solo sulla base dell'adesione facoltativa delle scuole. Il Ministero potrebbe costituire un fondo ad hoc di un certo importo e lo rimodularlo anno per anno in ragione della domanda delle scuole. Valorizza si potrebbe sviluppare a macchia d'olio solo se gradito alla maggioranza dei membri del Collegio dei docenti delle singole scuole che dovrebbero votare per adottarlo. Questo potrebbe essere un modo ragionevole per non imporre niente, ma lasciarlo adottare solo da chi vuole e vedere come funziona.

In sintesi, se si portasse a regime il metodo con questi suggerimenti, Valorizza risulterebbe un atto di fiducia all'autonomia e alla responsabilità degli operatori delle scuole; riconoscerebbe a tornate triennali il merito al 30% degli insegnanti attribuendo titoli di prestigio e maggiore remunerazione (senza impegni salariali a vita); stimolerebbe l'autovalutazione degli insegnanti e l'emulazione verso i meritevoli; favorirebbe in ogni scuola l'emergere di un vivaio di risorse professionali apprezzate da cui poter preferibilmente attingere anche per funzioni di middle management o di vertice; creerebbe maggiori possibilità di attrarre all'insegnamento laureati di qualità, diventando possibili più alte remunerazioni e carriera; consentirebbe al Ministero di graduare l'impegno di spesa con un tetto annuo prefissato a seconda dell'andamento e del successo dell'esperienza. Consentirebbe, infine, al Ministero di attuare, adattandolo alle specificità del settore, quanto previsto dalla Legge 150/2009.

Per chi fosse interessato a maggiori dettagli e approfondimenti sulla sperimentazione Valorizza, rimando al booklet "Valorizza: un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti", 2013 (disponibile gratuitamente sul sito di TreeLLLe www.treelle.org).

Paolo Sestito

già *Presidente INVALSI*

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI STUDENTI IN ITALIA

In questo intervento cercherò, sinteticamente, di presentare quali siano state le esperienze valutative fatte in Italia, evidenziando meglio i passi in avanti compiuti rispetto a 10 anni fa e già evocati da Andrea Schleicher, ma anche le criticità che comunque permangono nella situazione odierna. Non avendo più, da pochi giorni, la responsabilità dell'INVALSI, non spetta a me esporre programmi per il futuro (programmi che necessariamente devono precisare l'intenzione politica di rafforzare il sistema già esposta dalla Ministro); nelle mie conclusioni mi limiterò quindi a esporre brevi considerazioni sui principali nodi esistenti.

In sostanza, cercherò di considerare le cose fatte in Italia soprattutto evidenziandone i possibili utilizzi, di cui in generale ha già parlato Andrea Schleicher. Mi soffermerò in particolare sulle rilevazioni degli apprendimenti, che sono la cosa principale e l'oggetto comunque più maturo sviluppatosi in Italia. Farò anche qualche riferimento ad altre esperienze, di valutazione delle scuole e dei docenti (inclusa l'esperienza di "Valorizza" da altri in questa sede già discussa), esperienze che, quali che siano i loro pregi e i loro difetti, sono però senz'altro rimaste più di nicchia. Nel discutere delle rilevazioni standardizzate degli apprendimenti - che invece ogni anno coinvolgono due milioni e mezzo di alunni e sono quindi estremamente pervasive e rendono l'INVALSI, un Istituto piccolo ed anzi sottodimensionato, un *brand* noto al largo pubblico - cercherò di esporre qual sia stata la filosofia che l'INVALSI ha seguito nello sviluppo e soprattutto nell'utilizzo di tali valutazioni. Parlerò delle difficoltà esistenti in proposito, nel senso che le rilevazioni sugli apprendimenti, come ricordava prima la Ministro, hanno grossi problemi di accettazione nel sistema della scuola. Penso che questi problemi di accettazione, al di là degli aspetti più genuinamente culturali legati alla scarsa presenza in Italia d'una tradizione valutativa o di pregiudizi culturali "antiquantitativi" (nella scuola così come in tanti altri comparti e attività), siano anche legati alle vicende della politica italiana, che in questo settore ha oscillato tra fughe in avanti, con approssimative e generiche perorazioni nel nome del merito, e molto più concreti ritorni all'indietro, oscillazioni che

hanno contribuito a creare diffusi timori nel sistema che tutta l'operazione Invalsi non nascondesse altro che un'intenzione punitiva nei confronti del mondo della scuola. Concluderò ricordando quali sono un po' più nel dettaglio quei capisaldi del da poco varato regolamento sul sistema nazionale di valutazione e quali sono i programmi immediatamente già in cantiere – e i nodi ancora aperti – per poter sviluppare tale sistema.

La struttura generale delle rilevazioni INVALSI

Il sistema italiano è un sistema che, gradualmente nell'ultimo quinquennio, ha introdotto rilevazioni standardizzate e universali degli apprendimenti degli alunni in due ambiti, italiano (comprensione della lettura, per l'esattezza) e matematica. La considerazione di questi due ambiti e solo di questi due ambiti è naturalmente un punto dibattuto: considerare due ambiti comporta un rischio di focalizzazione su questi due ambiti a discapito di altri. C'è chi discute ad esempio del fatto che si possa dar adito a trascurare le scienze e quindi un certo tipo di competenze. Va peraltro detto che questi due ambiti sono pensati come ambiti non strettamente disciplinari, ma con una valenza trasversale. Far cogliere questa valenza trasversale al sistema e alle singole scuole non è però cosa facile: quante volte nelle scuole i risultati di tali rilevazioni vengono considerati come questione dei soli docenti disciplinari? Tanto l'apertura a nuovi ambiti, quanto la capacità di comunicare la natura non strettamente disciplinare dei risultati delle rilevazioni sono questioni da affrontare e che sono peraltro affrontabili proprio grazie alla ormai acquisita maturità delle rilevazioni di base nei due ambiti citati. Ma tornando all'esposizione degli sviluppi finora realizzati, va detto che le rilevazioni sono state pensate come oggetti finalizzati a costruire, per ciascuno dei segmenti del sistema scolastico, un'osservazione a inizio ed a fine percorso. Le rilevazioni sono nella scuola primaria all'inizio e alla fine, consentono poi la misurazione del percorso nel segmento secondario inferiore e, per il momento, del primo biennio del secondario superiore. Esse dovrebbero perciò consentire di ragionare in termini di valore aggiunto, o verosimilmente di sviluppo degli apprendimenti.

Tranne che in un caso, nell'esame conclusivo del primo ciclo, esse non sono pensate come rilevazioni con una valenza valutativa sul singolo alunno. L'INVALSI sta da un anno circa già lavorando alla costruzione di prove per la quinta superiore, prove che idealmente consentirebbero una chiusura completa del sistema, dal punto di vista della copertura, appunto a inizio e fine dei diversi percorsi scolastici e che potrebbero ben essere inserite nell'esame conclusivo del II ciclo. Le prove di quinta superiore sono inoltre prove anche

molto particolari perché rispetto alle prove finora costruite da INVALSI - e anche questo sta richiedendo una gradualità nella produzione delle stesse - sono prove con obiettivi più ambiziosi, perché saranno caratterizzate dal fatto di dover essere svolte su computer (utilizzando quindi, per ciascuno studente, un'estrazione da un più ampio set di quesiti equivalenti), da dover essere svolte, temporalmente, non alla fine dell'anno ma prima, in modo da avere anche una valenza orientativa nei confronti dei singoli studenti, e dal dover contenere un certo ammontare di differenziazione fra i diversi percorsi scolastici. Dal punto di vista del percorso di costruzione è come se l'INVALSI stesse costruendo 15-20 fascicoli di prove, laddove finora l'INVALSI ne costruiva annualmente circa cinque.

Dal punto di vista del completamento del sistema di rilevazioni standardizzate universali, dal lato dei loro potenziali utilizzi, va anche ricordato che solo nei prossimi mesi - grazie alla maturazione di operazioni avviate in passato e ad una serie di ulteriori passaggi in parte tuttora in cantiere - INVALSI arricchirà la natura dei risultati resi possibili dal sistema di rilevazioni standardizzate ora ricordato. I dati finora restituiti da INVALSI sono stati dati che consentono la comparazione nell'anno di una certa scuola con il sistema nel suo assieme (o la singola regione o un set di scuole "comparabili" per composizione della popolazione studentesca) ma non consentivano la comparazione di quella scuola rispetto a se stessa nel passato. Ora, su base generalizzata, si stanno costruendo serie storiche dei risultati a livello dei singoli plessi scolastici; in una seconda fase, a partire da alcuni gradi scolastici, si disporrà, grazie al cd ancoraggio, di dati espressi su una metrica comparabile nel tempo in livelli assoluti e non solo in termini di comparazione col dato medio nazionale del singolo anno. Ciò consentirà di restituire alle scuole comparazioni con se stesse nel passato. Al tempo stesso si sta concretizzando la disponibilità di una informazione longitudinale, con quel discorso sul valore aggiunto di cui si parlava prima (anche qui si parte da alcuni gradi scolastici limitrofi e poi la cosa potrà venire gradualmente estesa e generalizzata a intervalli temporali più ampi, in connessione anche al quando le prove siano state effettivamente introdotte nel tempo e in base all'effettività del funzionamento dell'anagrafe degli studenti, che è la fonte informativa che consente questi collegamenti longitudinali).

In tema di valutazione delle scuole si è invece fatto molto di meno. Vi sono state sperimentazioni, con acquisizione di *expertise* tecnica e sviluppo potenziale di strumenti operativi, ma quanto fatto in questo campo è sempre rimasto limitato entro singole sperimentazioni, ciascuna con le sue finalità specifiche. Queste sono state profondamente - alle volte anche polemicamente -

differenti l'una dall'altra. VSQ è una sperimentazione molto importante anche perché combinava, nel tentativo di misurare il “buon andamento” di una scuola, misure sugli apprendimenti - e in particolare la misurazione di questi in termine di valore aggiunto e non di semplice livello degli apprendimenti medesimi - con osservazioni sui processi in atto nella scuola. In esso era perciò implicito un ampliamento del concetto di che cosa debba caratterizzare una buona scuola e da esso derivano le principali esperienze di intervento di nuclei valutativi esterni all'interno d'una scuola e di definizione di percorsi di possibile miglioramento d'una scuola. Al tempo stesso va però ricordato come VSQ, almeno nelle sue intenzioni originarie, si caratterizzava per l'essere un meccanismo di natura premiale, in cui le scuole s'immaginava dovessero soprattutto poter ricevere un premio sulla base di quella mistura di indicatori atti a caratterizzare una scuola come una buona scuola. VALeS e “valutazione e miglioramento” sono sperimentazioni in cui anche si è sviluppata una definizione implicita di buona scuola non circoscritta agli apprendimenti, per come misurati nelle rilevazioni standardizzate, ed in cui vi è stata una combinazione di strumenti diversi di valutazione, con percorsi di autovalutazione e di valutazione esterna, e una finalizzazione del momento valutativo alla definizione di interventi di miglioramento. Né VALeS né “valutazione e miglioramento” hanno avuto meccanismi di natura premiale. Su VALORIZZA non dico nulla perché ne ha parlato prima Attilio Oliva. Mi limiterò a ricordare che era una sperimentazione con la finalità specifica di sperimentare un meccanismo premiale non tra scuole, bensì all'interno della singola scuola, in coerenza con lo spirito della legge Brunetta (legge in quanto tale però non applicata al sistema scolastico, essendovi una esenzione del settore scolastico che avrebbe dovuto definire propri percorsi premiali ad hoc). Tutte queste esperienze, pur diverse l'una dall'altra e tutte fortemente caratterizzate dalla natura del meccanismo sotto sperimentazione, hanno comunque consentito di fare esperienze sui meccanismi e sui protocolli di autovalutazione, sui meccanismi e sui protocolli di interventi di team valutativi esterni (chi debbano essere questi valutatori esterni, come si debbano presentare in una scuola, con che cappello e quali domande, cosa devono guardare e con chi devono parlare, oltre che col dirigente scolastico ...). Si tratta di aspetti su cui, pur attese le molto differenti finalità delle singole sperimentazioni, si è accumulato un importante patrimonio di esperienze che potrà tornare utile nella costruzione del sistema nazionale di valutazione. Come detto io mi concentro però d'ora in poi soprattutto sull'utilizzo delle rilevazioni degli apprendimenti per un semplice motivo: le sperimentazioni sulle scuole di cui parlavo prima hanno interessato 30 scuole Valorizza, 70

scuole VSQ, alcune centinaia di scuole che sono oggi coinvolte tra VALeS e “Valutazione e miglioramento”. Quest’ultima evoluzione, con il passaggio dalle decine alle centinaia dei casi da trattare è un passaggio che definirei epocale dal punto di vista dell’INVALSI che poi deve supportare questi processi e rimane privo di risorse adeguate e di un quadro di certezze. Ciò nonostante, si tratta comunque di sperimentazioni che interessano una manciata di scuole. Ciò che invece ha interessato tutte le scuole e ciò per cui INVALSI è un nome che un po’ tutti in Italia riconoscono (anche se non sempre sanno cosa sia, pensando che sia una grande struttura laddove invece è una struttura che ha 30 persone più 40 precari, con un’enorme sproporzione tra dimensione e risalto e notorietà dell’Istituto) sono le rivelazioni sugli apprendimenti che ogni anno coinvolgono 2 milioni e mezzo di studenti e quindi 2 milioni e mezzo di famiglie che sanno che c’è questo passaggio nella vita dei loro figli.

In termini di loro contenuto, le rilevazioni nazionali condotte all’INVALSI partono dalle indicazioni curriculari - quindi da quei target educativi che il sistema dovrebbe darsi e che sono fissati dal Ministero - dandone una interpretazione, o se volete una esemplificazione, che prevenga il rischio di vaghezza di quelle indicazioni curriculari. Un’altra sottolineatura importante delle rilevazioni INVALSI è però nel loro riferimento alle grandi rilevazioni internazionali sulle competenze. Non ho qui il tempo per entrare nel merito della *querelle* su tale concetto e del fatto, a mio avviso rilevante, che un tale orientamento è utile anche perché sta facendo emergere come il sistema educativo italiano difetti nell’indurre i propri alunni ad utilizzare le proprie conoscenze, più che nella mera trasmissione nozionistica di queste. Lasciatemi più banalmente sottolineare come per effetto di questi aspetti contenutistici - e lo si è visto nei giorni scorsi con riferimento al 2012 - le rilevazioni INVALSI molto bene si “parlino” con le rilevazioni OCSE-PISA. Pur nell’estrema diversità dei due strumenti, i pattern che emergono da una fonte e dall’altra sono molto simili, sia quando si consideri il pattern generale (le differenze tra regioni ad esempio), sia quando si consideri il dato a livello di singola scuola (dettagli su queste cose le ritrovate nel rapporto sulle prove Pisa 2012 sul sito dell’INVALSI).

I possibili utilizzi delle rilevazioni INVALSI

In generale si può forse distinguere tra quattro possibili valenze delle rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti. Una prima possibile valenza è di tipo certificativo, con riferimento al singolo studente ed a supporto del fatto che lo scrutinio del singolo studente non finisca con l’essere arbitrariamente

definito a livello locale. Una seconda possibile valenza - che ho già in parte introdotto, ricordando gli aspetti di tipo contenutistico delle rivelazioni INVALSI - è quella di esemplificazione dei *target* formativi sanciti nelle indicazioni curriculari. Da questo punto di vista, e indipendentemente da quelli che possono essere gli utilizzi dei risultati delle rilevazioni, il loro *format*, in quanto tipologia di prova, esemplifica quei target formativi previsti dai programmi curriculari: che cosa concretamente - ed esemplificativamente - significa il fatto che un ragazzo, sulla base delle indicazioni curriculari, si presume debba saper fare. Si tratta di una valenza di orientamento culturale: ancor più, o comunque ancor prima, dei risultati nelle prove (le risposte date dai ragazzi), qui contano le domande poste ai ragazzi e i quadri di riferimento che spiegano cosa le prove cercano di misurare.

Il terzo possibile utilizzo delle rilevazioni nazionali standardizzate sugli apprendimenti è quello di fornire misure - in termini più grezzi e quindi basate direttamente sui risultati delle prove o in maniera più raffinata, stimando il valore aggiunto apportato a quegli apprendimenti - a supporto di meccanismi in senso lato competitivi tra scuole. Questa valenza può estrinsecarsi in due diverse varianti, di mercato o di tipo premiale. Nella prima, si tratta di "certificare" la veridicità di una scuola che dichiara di essere meglio di un'altra al fine di attirare un maggior numero di utenti. La competizione in sostanza è una competizione di mercato, anche se normalmente si tratta di un "mercato regolato" e alquanto diverso dalla gran parte dei mercati esistenti in altri comparti di attività. Semplificando un po' il ragionamento, la valenza di rilevazioni standardizzate degli apprendimenti è in questo caso quella di impedire forme di "pubblicità ingannevole"; eventualmente, la disponibilità di rilevazioni standardizzate e la costruzione di indicatori più raffinati a partire da queste e da altre misure degli esiti formativi degli alunni delle diverse scuole può anche cercare di orientare la logica competitiva verso una competizione basata sul valore aggiunto anziché sul mero livello degli apprendimenti degli alunni delle diverse scuole (anche per evitare che la competizione tra scuole degeneri in quello che gli economisti chiamano *cream skimming*, ovvero sia nel fatto che la scuola sceglie i propri utenti, anzi-

¹ Il funzionamento delle logiche di mercato nel comparto scuola è piuttosto complesso e soffre di diverse controindicazioni su cui qui non ci si può soffermare. Ai fini di quanto qui si vuole evidenziare basti solo aggiungere che la regolazione di questo mercato può alle volte prevedere che le scuole non possano selezionare i propri utenti, proprio per evitare i problemi ora detti. Peraltro, vi è una grossa differenza tra i diversi livelli del percorso scolastico. Le criticità ora ricordate sono maggiori, e più foriere di possibili controindicazioni, nei livelli primario e secondario (inferiore). Nei gradi superiori, e ancor più a livello universitario, avere che le singole istituzioni scolastiche selezionino i propri studenti, potendo così mirare a porsi come istituzioni di elite o con una forte vocazione specialistico-settoriale, può portare a notevoli benefici.

ché nell'aver questi ultimi che scelgono la scuola'). La seconda variante è quella premiale, in cui è lo Stato che dà dei premi alle scuole migliori. VSQ per esempio sperimentava il possibile funzionamento di meccanismi di questo tipo.

Quarto e ultimo possibile utilizzo delle rilevazioni nazionali sugli apprendimenti è quello di stimolare le singole scuole a migliorare, fornendo loro un *benchmark*, uno specchio che dica loro “questa è la tua situazione, ma guarda che ci sono altri che fanno meglio e guarda che magari stanno facendo meglio non perché siano in condizioni più fortunate ma perché si sono meglio organizzati, quindi ragiona sul come poterlo fare”. Si tratta di uno stimolo al miglioramento che nelle scuole che vadano peggio può magari aver necessità di essere rafforzato, perché si dovranno superare equilibri al ribasso ormai incancreniti o superare una carenza di risorse. Ma la cosa importante è che le rilevazioni standardizzate possono anche aiutare nell'identificare quali siano queste scuole in condizioni critiche.

A quali, tra questi quattro potenziali utilizzi delle rilevazioni sugli apprendimenti, si è in Italia fatto ricorso? Poco o nulla va registrato sul punto uno: la valenza certificativa nei confronti dei singoli alunni è stata volutamente limitata. Una valenza vi è nell'esame finale del primo ciclo, ma essa non è disegnata in modo da risultare un impedimento alla promozione dell'alunno, ma è solo un limite alla facile attribuzione del massimo dei voti. Per inciso, devo precisare che sono a favore del fatto che negli esami di fine ciclo ci sia un elemento di standardizzazione – e quindi della presenza dei test INVALSI nell'esame di terza media così come, nel futuro prossimo, nei cd esami di maturità, esami che più complessivamente sarebbero da rivedere e il 2015, quando raggiungeranno la fine del II ciclo i primi studenti passati per la riforma del II ciclo, sarebbe il momento più adatto per farlo. Che nell'esame di terza media l'uso a fini certificativi sia volutamente limitato è cosa che però giudico positivamente: scopo di quell'esame non credo infatti debba essere quello di “bocciare” un più alto numero di ragazzi!

Tornando al nostro tema, va detto che l'INVALSI ha molto insistito sul secondo filone: il fatto che nei giornali si parli delle domande dei “quiz INVALSI”, magari criticandoli, ne è in un certo senso una controprova. È stato molto discusso e quindi anche molto temuto nel mondo della scuola, ma quasi per nulla praticato e comunque mai su spinta di INVALSI, il terzo utilizzo: c'è stata una sperimentazione (VSQ) che esplicitava un meccanismo premiale ma essa ha riguardato 70 scuole e la componente premiale è stata poi di molto annacquata. Sul tema c'è stata molta controversia, ma nessun utilizzo concreto al di fuori di quell'esperimento è stato mai neppure pro-

grammato.

È previsto dalle norme, e qualcosina è stato avviato, il punto quattro. Quell'utilizzo è la direttrice scelta dal regolamento sul sistema nazionale di valutazione pubblicato in Gazzetta Ufficiale pochi mesi or sono.

Dal punto di vista dell'INVALSI, l'Istituto ha dato molta enfasi alla diffusione dei quadri di riferimento – lungo le linee di quella che abbiamo definito una valenza culturale – nonché alla restituzione dei dati alla singola scuola, premessa a quell'uso dei risultati delle rilevazioni come stimolo al miglioramento. La restituzione alle scuole è stata fatta da sempre, ma soprattutto nell'ultimo biennio si è cercato di migliorare tempestività e visibilità, all'interno della singola scuola, dei risultati. Quest'anno la restituzione è ad esempio intervenuta a settembre (e si tratta di risultati riferiti a prove condotte tra il maggio e il giugno 2013); già dall'anno prima il set informativo è stato di molto arricchito; si è tentato di avere una restituzione che non fosse limitata al dirigente scolastico ma cercasse di innescare anche un minimo di dialettica all'interno del microcosmo scuola, coinvolgendo ad esempio il presidente del consiglio di istituto che è un genitore; anticipando la disponibilità di indicatori in termini di valore aggiunto, e già prima del già ricordato utilizzo di dati longitudinali propriamente detti, si sono restituite alle scuole informazioni comparative arricchite, ché ogni scuola e ogni classe è stata messa a confronto, oltre che con la media dell'Italia e regionale, con la media delle 200 scuole o classi con una composizione della popolazione studentesca a esse più simile. Devo peraltro sommessamente aggiungere che molte di queste innovazioni sono state definite con strumenti artigianali e senza che INVALSI poi fosse in grado di seguire, e supportare, le scuole nel concreto utilizzo dei dati così messi a loro disposizione: ad esempio devo dire che non so quanti presidenti di consigli di istituto abbiano approfittato della possibilità prima citata e tanto meno sono in grado di darvi informazioni sul più generale utilizzo di tali dati nelle scuole. Si è operato in un'ottica di servizio, ma senza essere granché in grado di operare interattivamente con le scuole in questo servizio, recependo le reazioni, supportando l'utilizzo di tali dati etc.

L'INVALSI invece si è sempre rifiutato di produrre dati pubblici sulle singole scuole. Il motivo è duplice. Personalmente non penso che le rilevazioni sugli apprendimenti, *sic et simpliciter*, siano adoperabili a fini di innesco di meccanismi di mercato o premiali. Più nell'immediato, da un punto di vista se si vuole tattico, le incomprensioni e le difficoltà di rapporto con il mondo della scuola si sarebbero altrimenti ulteriormente accentuate. Si è però cercato da quest'anno di irreggimentare le modalità con cui, le scuole che lo

desiderano, pubblicano i loro risultati. In tale modo si è cercato di rendere trasparenti e comparabili le informazioni fornite dalle singole scuole, evitando che la scuola pubblichi il dato sulle prove di italiano ma non su quelle di matematica perché le prime sono più lusinghiere delle seconde. Il *format* da quest'anno messo a disposizione per un eventuale utilizzo sul sito MIUR "scuola in chiaro" è stato anche orientato a mettere in evidenza il concetto di valore aggiunto, lungo le linee già sopra richiamate.

Coi risultati delle rilevazioni sugli apprendimenti si sono inoltre fatte altre due cose. Si è insistito molto sulla reportistica di sistema, con dati di dettaglio territoriale. I dati aggregati ma di dettaglio in proposito messi a disposizione sono stati progressivamente aumentati: invito ad esempio chi non lo avesse già fatto andare a vedere con riferimento alle scuole delle secondarie superiori le informazioni di dettaglio sulle singole tipologie di licei che, per inciso, la dicono lunga sul fatto che il liceo classico non è più la punta del sistema italiano. Si è nel contempo molto insistito sulla messa a disposizione dei dati, ovviamente anonimizzati, ai ricercatori: si è così stimolata la ricerca educativa che inizia ad essere anche in Italia una ricerca informata e non basata a priori. Per onestà intellettuale va detto che questi usi, riferiti all'analisi a livello di sistema, non avrebbero necessariamente richiesto la presenza di rilevazioni standardizzate su base universale. Buoni dati su base campionaria sarebbero stati sufficienti. Sempre per onestà intellettuale va però anche ricordato che i dati su base campionaria oggi invocati da alcuni critici dell'INVALSI – dati che prima dell'ultimo quinquennio l'INVALSI aveva già iniziato ad accumulare, anche come corrispondente nazionale delle grandi rilevazioni internazionali – ben poco erano stati sfruttati e valorizzati a tali fini da chi aveva preceduto Piero Cipollone al vertice dell'INVALSI. Quali sono state le maggiori difficoltà? La prima difficoltà è stata quella delle risorse: quando prima dicevo che non so quanti presidenti di consigli d'istituto abbiano approfittato della opportunità che era stata loro data, il motivo è che il sistema informativo e informatico dell'INVALSI è su basi piuttosto artigianali. Le difficoltà maggiori sono però discese dal clima politico generale e dalle sue implicazioni sui rapporti con le scuole: l'INVALSI non opera evidentemente *in vitro* ma opera in un sistema in cui interagiscono aspettative del sistema della scuola, aspettative della società, pressioni politiche. A mancare è stata la chiarezza programmatica su quali dovessero essere gli utilizzi delle rilevazioni nazionali. Le politiche dell'Istituto che ho prima descritto sono politiche definite dall'Istituto – nel bene e nel male, e con varianti, attribuibili al sottoscritto e prima ancora a Piero Cipollone – ma a livello più complessivo e di sistema tuttora manca una chiara definizione su

quali siano e debbano essere le finalità delle rilevazioni sugli apprendimenti. In assenza di ciò, si sono invece registrati continui *boatos* sul fatto che bisognasse pubblicare subito tutti i dati e far competere le scuole, o magari anche i singoli insegnanti, sulla base di tali risultati. Nella normativa – e paradossalmente per iniziativa non del governo che ufficialmente a tale prospettiva comunque aveva pensato, ma dei governi successivi – sono stati anche inseriti vaghi, e quindi di fatto irrilevanti, riferimenti a un loro uso di tipo premiale: in assenza di soldi per premiare i migliori, si è parlato del fatto che le scuole che dovessero risultare molto indietro nei risultati delle rilevazioni sugli apprendimenti avrebbero dovuto perdere potenzialità formative (come sedi di effettuazione dei tirocini formativi attivi) o acquisire obblighi formativi aggiuntivi (una sorta di iniziative formative di “recupero” per i propri docenti). Non può stupire che la contestazione culturale contro il concetto di competenze o contro la standardizzazione dei risultati (alle volte contro la statistica in quanto disciplina scientifica) si sia nel sistema saldata con i diffusissimi timori che le rilevazioni fossero o uno strumento per valutare i singoli docenti – cosa ad avviso di chi scrive priva di senso per motivi che non posso qui sviluppare – o addirittura una foglia di fico per giustificare un trattamento punitivo, di tagli, alle spese nel comparto scuola.

Le norme attuali

Nel regolamento sul sistema nazionale di valutazione (SNV) pubblicato nel luglio 2003, le rilevazioni degli apprendimenti non sono la misura univoca dell'essere o meno una scuola una buona scuola, ma sono immaginate come una sorta di *trigger* del meccanismo che dovrebbe poi portare a una valutazione delle scuole. La valutazione delle scuole dovrebbe essere una valutazione che va a guardare non solo i risultati delle rilevazioni sugli apprendimenti ma che si focalizza sui processi posti in essere dalla scuola per identificare come migliorarli. Sua finalità non sono le classifiche tra scuole, ma l'innescare processi di miglioramento. Come dovrebbe svolgersi questa valutazione? si dovrebbe svolgere su due gambe passando per dei processi di autovalutazione (autovalutazione però guidata e non totalmente anarchica, che dovrebbe seguire delle linee guida centralmente definite) ed essere soggetta, potenzialmente almeno, a una verifica e validazione tramite interventi di valutazione esterna, che dovrebbero prioritariamente intervenire nelle scuole in condizioni critiche. Una valutazione, quindi, che sinteticamente si caratterizza per tre aspetti: una finalità legata al miglioramento – individuando quindi il come migliorare i processi in essere – più che alla produzione di graduatorie; la dialettica tra autovalutazione e valutazione esterna; una visio-

ne in cui gli apprendimenti e gli esiti formativi più in generale sono il *target* a cui la scuola dovrebbe mirare ma non per questo sono una misura univoca ed immediata della *performance* della scuola.

Non vi è invece nel regolamento SNV nessuna previsione sulla valutazione dei docenti, questo per due motivi: il ritenere una valutazione centralizzata, non solo difficile da organizzare, ma anche in contrasto con l'idea che il buon docente debba essere identificato anche in base a quali possono essere le caratteristiche e gli obiettivi che la singola scuola si dà; l'idea secondo la quale una competizione tra i singoli, all'interno di una scuola, possa innescare dei meccanismi che minerebbero il già scarso spirito di lavoro di team esistente, con effetti più perniciosi che positivi.

Questo però non significa che non vi possano essere degli strumenti da mettere a disposizione delle singole scuole per fornire ai singoli docenti un *feedback*. In quelle sperimentazioni che prima ricordavo per esempio si sta anche sperimentando un modulo di "osservazione in classe", che non è immaginato per poi valutare gli 800.000 docenti italiani con qualche peregrinato valutatore esterno che li osserva, ma è pensato come uno strumento per le singole scuole che vogliono attrezzarsi al loro interno per dare un *feedback* ai propri docenti. Uno strumento quindi pensato non per dare i voti ma per dare dei suggerimenti ai singoli docenti su cosa fare.

Concludo sulle prospettive, non mi soffermo sulla rilevazione degli apprendimenti perché alcune delle prospettive, seppur gradualmente già in costruzione, le ho ricordate. Mi soffermo invece su valutazione delle scuole e valutazione dei dirigenti, che sono in realtà parti ancora molto aperte. Sono questioni ancora molto aperte: gli strumenti sono sotto esame in sperimentazioni che richiederanno di essere lette, nelle loro obiettive criticità. Vi è poi da definire il ruolo e i ranghi, cioè identificare le persone che possono svolgere la funzione ispettiva e di valutazione esterna. È da definire l'identificazione delle scuole in condizioni critiche.

Vi è però anche qualcosa in più: se la valutazione è legata al miglioramento, è da capire come le procedure valutative possano aiutare a definire piani di miglioramento concreti. Di nuovo qui è essenziale riflettere sulla governance della scuola e sul ruolo del dirigente scolastico. Nelle esperienze finora avute con VSQ, e anche in quello che sta emergendo in VALES, questa è una fase estremamente critica perché spesso i piani di miglioramento che emergono sono piani di miglioramento estremamente generici. Forse è quasi inevitabile che vi sia una fase storica di apprendimento dei percorsi: ciò non toglie che questa sia una questione senz'altro critica.

Inoltre, parlare di valutazione delle scuole richiede di meglio definire il ruolo

dei dirigenti scolastici, il tutto senza che sia ancora intervenuto un ripensamento a monte delle loro funzioni, delle loro modalità di reclutamento etc. Si noti che mentre nel regolamento non si parla di valutazione dei docenti, la valutazione dei dirigenti è parte del regolamento SNV. Vi sono almeno due questioni che però, probabilmente anche a causa dei contrasti politico-sindacali esistenti, sono piuttosto indefinite. La valutazione dei dirigenti dovrebbe guardare, anche in forza delle previsioni contrattuali in proposito esistenti, al contributo del dirigente al miglioramento: in forza di quelle previsioni, il dirigente andrebbe infatti valutato rispetto al quanto sia riuscito a conseguire gli obiettivi che gli sono stati assegnati. Ma chi fissa questi obiettivi? Oggi gli obiettivi del dirigente scolastico sono un qualcosa di abbastanza indistinto e indifferenziato siglato tra il singolo dirigente scolastico e il direttore dell'ufficio scolastico regionale. Quindi se gli obiettivi devono essere specifici e non generici, c'è qualche cambiamento da fare anche nelle prassi di interazione tra questi due livelli. Vi sono poi scuole in condizioni critiche non solo per via del contesto, ma anche per via di responsabilità del dirigente preesistente: nulla si deve dire dell'operato di questi sol perché in precedenza nessun obiettivo specifico era stato individuato? Non è forse necessaria, come misura preliminare per avviare una svolta nella scuola, una rimozione del dirigente?

Come si vede tutte le questioni aperte richiamano funzioni e compiti dell'INVALSI, ma anche e soprattutto un più generale chiarimento sulla *governance* del sistema scolastico. L'incertezza non è quindi tanto quella su chi debba essere il mio successore come presidente dell'INVALSI, aspetto su cui il rendere più trasparente la modalità di selezione dello stesso credo possa anzi aiutare a chiarire le funzioni dell'Istituto.

Le incertezze specificamente riferibili all'INVALSI forse, più che quelle relative alla persona del presidente, sono quelle legate alla debolezza organizzativa dell'Istituto, che interagisce ogni anno con 2 milioni e mezzo di studenti ma lo fa con 30 dipendenti e 40 precari e che in particolare ha forti carenze sul piano dell'*expertise* informatica e analitica (nell'uso dei dati, più che nella costruzione delle prove).

INTERVENTO CONCLUSIVO

Maria Chiara Carrozza

Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca

Buongiorno a tutti. Ringrazio gli organizzatori di questo convegno e i relatori sin qui intervenuti per aver offerto, con diverse prospettive, un punto di vista internazionale che, a mio avviso, risulta molto utile per inquadrare il tema in modo corretto. Personalmente – come, peraltro, dimostra la mia storia professionale – sono sempre stata molto attenta alle analisi comparative fra sistemi internazionali. Proprio l'opportunità che ci si sta per presentare, nel 2014, di presiedere il Consiglio dei Ministri dell'Istruzione dei Membri dell'Unione Europea e di affiancare la Grecia nel medesimo ruolo (nei prossimi sei mesi), costituirà una grande occasione, per il nostro Paese e per il nostro sistema di istruzione, per confrontarsi con gli altri Stati europei in una visione costruttiva che superi alcuni momenti del passato che, pur avendo sicuramente favorito sensibili avanzamenti nel dibattito pubblico, hanno anche prodotto radicalizzazioni e chiusure che possono aver rallentato una vera evoluzione della politica scolastica.

Nella mia azione di Ministro ho, fin dall'inizio, posto ai miei colleghi del Consiglio dei Ministri dell'Unione, i temi dell'istruzione e dell'università come prioritari. Ritengo, infatti, che un Governo che si prefigge, nella propria missione, l'obiettivo di promuovere grandi riforme per il Paese, debba includere in agenda la riforma dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Ciò potrà avvenire, per quanto ci riguarda, solo se noi saremo capaci di aprire un dibattito e un consenso nazionale sulle priorità della Scuola e dell'Istruzione.

Le linee programmatiche, che mi sono proposta di seguire nella mia attività di Ministro e che ho discusso nelle due Commissioni della Camera e del Senato, rappresentano sicuramente una discontinuità rispetto al passato, non tanto perché si tratti di novità, quanto perché è diversa la prospettiva. La volontà, cioè, di reinvestire nella Scuola, ponendo l'Istruzione, l'Università e la Ricerca come ambiti istituzionali e settori nei quali occorre razionalizzare le risorse.

Quindi, questo è il primo punto: senza le risorse noi non riusciremo mai a rag-

giungere alcuni degli obiettivi che la sfida delle valutazioni OCSE ci pone, che la sfida dell'INVALSI ci pone e, in generale, la sfida di formare le persone in modo più efficace, mettendole anche in grado di conseguire esiti occupazionali più rapidi rispetto al mercato del lavoro.

Gli obiettivi che ci poniamo sono i seguenti. Prima di tutto, fare in modo che i cicli scolastici, universitari e d'istruzione superiore rispettino i tempi dovuti. In questo momento, al contrario, questi obiettivi non li rispettiamo. Infatti, il 14.5% dei quindicenni sono posticipatari rispetto al dovuto e, per contro, la dispersione scolastica è molto alta (quasi il 20%). Il dato medio, tuttavia, non rappresenta bene l'Italia - sia nel caso della dispersione scolastica che in quello degli studenti posticipatari -, perché dobbiamo tener conto che vi sono differenze notevoli fra le diverse regioni: l'Italia ha una forte disparità fra Sud e Nord e squilibri significativi anche all'interno di alcune aree del Nord e del Centro. Ci sono, inoltre, zone più difficili nelle quali la dispersione scolastica è molto alta, mentre in alcuni città e comuni sono presenti scuole che potrebbero essere all'altezza del sistema finlandese.

Un Ministro, perciò, deve coltivare obiettivi ambiziosi, che comportano anche il superamento di molte difficoltà. Rispettare i tempi - come dicevo - e poi: favorire gli esiti occupazionali, contribuire a far incrociare domanda e offerta di laureati e di diplomati, realizzare l'obiettivo di far percepire ai diplomati e ai laureati un salario all'altezza della formazione e delle aspettative di ciascuno, nel rispetto del "patto" che essi sottoscrivono quando si iscrivono alla scuola secondaria, all'università o a un corso di istruzione tecnica superiore. In questo momento, questo patto non è rispettato perché i tempi non coincidono, perché il lavoro non si trova nei tempi giusti e perché, evidentemente, c'è un disallineamento fra le competenze e le conoscenze acquisite nel corso degli studi e ciò che viene effettivamente richiesto dal mondo del lavoro. Spesso cito un articolo apparso su un quotidiano di qualche tempo fa, che mi impressionò molto perché confermava quello che spesso mi dicevo già da professoressa e, cioè, che c'è una generazione, quella dei cinquantenni, ora genitori, che non conosce i mestieri che stanno facendo i propri figli. Questo è un segno del fatto che molti genitori e una parte della classe dirigente, probabilmente, non si rendono conto dell'evoluzione del mondo del lavoro e che, d'altra parte, gli insegnanti non hanno modo, non per loro scelta ma per come è strutturato il loro lavoro, di formare al meglio i propri studenti secondo l'evoluzione del mondo del lavoro e delle professioni.

Tengo a sottolineare che l'Italia è tuttora il secondo paese manifatturiero d'Europa e che la nostra nazione ha un patrimonio artistico e culturale enorme. Il nostro Paese ha sempre dato un contributo notevole e di qualità al pen-

siero, alla ricerca e alla produzione artistica.

Io vorrei essere un Ministro che riesce a far progredire il nostro Paese, non con riforme epocali ma con concreti passi in avanti, un Ministro che riesce a costruire una rotta da seguire per farci mantenere il ruolo che meritiamo nel mondo.

Il segnale che riceviamo dall'analisi dei dati che riguardano le competenze degli adulti e quelle dei quindicenni, come dai dati INVALSI, è che stiamo rischiando, invece, di non formare persone che sappiano portare avanti questo testimone del prestigio italiano. Abbiamo parlato spesso del prestigio che l'Italia ha sempre avuto nel mondo e noi siamo convinti che si debba fare di tutto per continuare a tenerlo alto.

Io intendo l'evoluzione della Scuola proprio nella direzione di quello che il Paese stesso richiede alla Scuola: istruire lavoratori che avranno il compito di portare avanti l'Italia. L'obiettivo principale della Scuola è formare al lavoro e alla cittadinanza attiva, da esercitarsi in una società multiculturale e in continua evoluzione. Da questo punto di vista, due aspetti molto importanti sono, da una parte, l'integrazione degli immigrati di prima e seconda generazione e, dall'altra, il miglioramento delle condizioni dei cittadini italiani che vivono in zone disagiate o nelle famiglie in difficoltà.

Noi, come Governo, abbiamo preso degli impegni precisi in Parlamento, sia alla Camera che al Senato, che sono stati definiti nel discorso del Presidente Letta, nel quale si fa segnatamente riferimento alla formazione e all'istruzione.

Per rafforzare questo impegno, confermo che - anche dal mio punto di vista - non credo molto in un governo "top-down" (che forse è ancora praticabile in altri Paesi che non hanno la nostra tradizione democratica), poiché in Italia certamente non è pensabile imporre dall'alto un nuovo indirizzo politico che modifichi la Scuola, se prima esso non viene recepito; dobbiamo, quindi, lavorare insieme alla Scuola nella sua interezza e coinvolgerla.

In definitiva, abbiamo davanti a noi questi tre obiettivi: uscire dal percorso scolastico nei tempi previsti, uscire sapendo cosa si vuole fare (avendo ricevuto un buon orientamento) e uscire con le competenze giuste. Si tratta di una sfida immane che possiamo accettare solo con il coinvolgimento degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e di tutti coloro che operano nella Scuola.

Per raggiungere questi obiettivi, uno strumento essenziale è senz'altro quello di riferirsi a una corretta e sistematica valutazione. Questo è un ulteriore punto sul quale vorrei attirare l'attenzione di tutti, poiché ritengo che una parte fondamentale della professione dell'insegnante debba essere dedicata alla misurazione degli effetti del proprio lavoro, all'interno di una più ampia

valutazione complessiva.

Da docente e da rettore ho speso molto tempo per inserire la valutazione in ogni azione, anche nella mia, e quindi anche nell'ambito di una strategia che favorisse il passaggio dalla mera misurazione alla valutazione. La valutazione si attua quando si misurano i dati relativi a conoscenze e competenze e si rileva se un certo obiettivo è stato raggiunto oppure no; quindi, prima di tutto, noi dobbiamo definire qual è l'obiettivo rispetto ai programmi scolastici, cioè dobbiamo capire se i programmi scolastici sono quelli giusti. Non dobbiamo, però, procedere all'inverso, cioè tarare i programmi sulla base dei test di valutazione: sarebbe un errore gravissimo. Noi dobbiamo fare esattamente l'opposto, cioè elaborare un sistema di valutazione realmente utilizzabile da tutte le scuole italiane e che ci permetta di valutare se le conoscenze, le competenze e le abilità dei nostri studenti stanno progredendo, se sono quelle che ci aspettiamo e se servono per conseguire gli obiettivi cui accennavo prima: continuare a essere un paese manifatturiero di successo e contribuire a valorizzare il nostro patrimonio artistico e culturale.

Un Ministro deve valutare tutte le proposte che arrivano, ma credo sia giusto che l'organismo preposto alla valutazione debba essere indipendente dal Ministro, perché esso avrà il compito di valutare anche le scelte del Ministro stesso. Sono convinta che solo una valutazione chiara e trasparente potrà mostrare, nel corso degli anni, se l'azione del Ministro è stata un'azione efficace. Infatti, se le competenze non miglioreranno o se non si sarà in grado di "inventarne di nuove", stimolando il pensiero creativo, sarà sicuramente demerito di chi ha governato, se invece le competenze avanzeranno e sapremo generare nuova economia, valorizzando la creatività e la ricerca, sarà merito sia di chi ha governato, che degli altri fattori di contatto. In ogni caso, l'efficacia delle linee politiche adottate, potrà essere giudicata solo se la valutazione sarà indipendente, cioè non sarà condotta da chi elabora le politiche; di questo sono fermamente convinta.

Quindi, a noi cosa compete fare come Governo? Sicuramente mettere in atto il Regolamento che è stato approvato e scegliere presto il presidente dell'INVALSI. A questo proposito, vorrei ringraziare il Presidente uscente, Paolo Sestito, che si merita un applauso da tutti noi per quello che ha fatto. Nello scegliere il suo successore, terrò certamente in considerazione l'obiettivo della continuità con quello che è stato fatto sino ad ora, ma quello che vorrei è, soprattutto, un rilancio dell'intero sistema di valutazione, che tenga conto del coinvolgimento delle scuole in un processo di autovalutazione e di consapevolezza; se la valutazione non è un processo introiettato, infatti, non ha molto senso imporlo. In Italia, spesso, il sistema di valutazione viene vis-

suto come “l’obbligatorietà” dell’azione di valutazione, come se si trattasse “dell’azione penale”. Certamente, se noi facciamo vivere a un insegnante la valutazione alla stregua dell’ “obbligatorietà dell’azione penale sull’insegnante”, manchiamo totalmente al nostro obiettivo. Dobbiamo impegnarci, quindi, a migliorare da questo punto di vista e dobbiamo farlo sia attraverso il Sistema Nazionale di Valutazione della Scuola che quello dell’Università. Credo che l’INVALSI abbia raggiunto livelli di qualità molto alti nel costruire un sistema e un patrimonio che ora deve essere valorizzato e opportunamente sostenuto con investimenti e risorse, nella prospettiva di avere un sistema di misurazione nazionale che dia, anche agli studiosi indipendenti, la possibilità di valutare dove stiamo andando e come ci stiamo andando, rispetto agli obiettivi fissati. Occorre far capire che la valutazione non è, appunto, come l’obbligatorietà dell’azione penale, ma che è semplicemente uno strumento di lavoro.

Abbiamo proposto, inoltre, di promuovere una “Costituente per la scuola”, per riflettere anche su questi temi. Per realizzare un sistema nazionale di valutazione, dovremo però principalmente assumere un congruo numero di ispettori, che - oltre a garantire il servizio ispettivo vero e proprio - dovranno essere soprattutto dei valutatori del “Sistema Scuola”.

Un altro elemento che è importante evidenziare è che gli insegnanti vivono una fase delicata, poiché chiedono giustamente il rinnovo del loro contratto di lavoro. Credo che una vera riforma si possa fare solo con le risorse adeguate a sostenere un processo di tale portata e valorizzando proprio la figura-chiave dell’insegnante, che le riforme deve viverle minuto per minuto in classe e realizzarle operativamente.

Oltre a quello del contratto, ritengo che ci sia un altro tema molto importante da affrontare: quello del reclutamento degli insegnanti, da rendere coerente con il profilo che si desidera formare. Io ho trovato una situazione abbastanza caotica, da questo punto di vista, con gruppi distinti, profili e metodi diversi di reclutamento. Questa divisione determina contrapposizioni fra chi ha insegnato per anni e ritiene di avere maggiori crediti e i giovani laureati che aspirano a insegnare. Per mettere ordine, probabilmente, ci vorrà molto tempo, anche perché siamo consapevoli di dover modellare un sistema di valutazione su una struttura che presenta anche alcuni difetti, come quelli evidenziati.

Questo processo di crescita complessiva della Scuola, tuttavia, “riparte” adesso e andrà sicuramente ben oltre il mio mandato di Ministro, dal momento che è ormai ineludibile e non rimandabile, per il futuro della Scuola.

Grazie.

TUTTOSCUOLA

INTERVENTI DI DIALOGO E APPROFONDIMENTO

Coordina Giovanni Vinciguerra, direttore di Tuttoscuola

Andreas Schleicher e Eric Hanuschek rispondono alle domande degli esperti

Grazie per aver accettato il nostro invito. Prima di tutto vorrei ringraziare i nostri autorevoli esperti, di statura internazionale, per l'opportunità che ci offrono oggi di conoscerli più da vicino e di poter dialogare con loro. Questa è un'opportunità notevole per la quale voglio ringraziare la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e TreeLLLe. Abbiamo quindi oggi l'opportunità di approfondire, in dialogo con due importanti esperti, la conoscenza della problematica valutativa, in particolare per quanto riguarda il mondo anglosassone.

Tuttoscuola ha sempre dedicato grande attenzione all'individuazione di indicatori oggettivi che consentano nel loro insieme se non di misurare almeno di stimare la qualità del servizio scolastico che viene offerto nei diversi territori. Frutto di questa attenzione sono stati anche i dossier e i rapporti sulla qualità nella scuola che abbiamo pubblicato negli anni precedenti. L'ultimo, all'inizio di quest'anno, dedicato in particolare alla regione Lombardia. Tra gli indicatori che abbiamo utilizzato ce ne sono alcuni, che riguardano i livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti, che hanno evidenziato gli squilibri notevoli che si registrano in Italia nei diversi territori in sede di scrutini ed esami.

Come ricordavano questa mattina anche alcuni dei relatori, e lo stesso ministro dell'istruzione, si tratta di squilibri nord-sud ma anche di squilibri all'interno dei singoli territori. Per questo riteniamo essenziale approfondire la tematica della valutazione, sia quella didattica che registra gli squilibri che abbiamo ricordato - e qui la domanda è come evitarli - sia quella di sistema, e qui la domanda riguarda i livelli di apprendimento degli studenti. Sono i test attualmente utilizzati sufficientemente affidabili?

In questo pomeriggio raccoglieremo alcune domande di approfondimento per il professore Erik Hanuschek e per il professore Andreas Schleicher. Partiamo dal professor Schleicher.

PRIMO GIRO DI DOMANDE

GIOVANNI BIONDI (Presidente Indire)

In realtà le domande sono tre, che rivolgo a entrambi. La prima è questa: io sono convinto, almeno per la mia esperienza, che la scuola non è solo apprendimento e che non si può valutare la scuola solo sulla base dei risultati degli apprendimenti: perché la scuola è un ambiente sociale e ha un obiettivo che va al di là dell'apprendimento. In realtà anche le valutazioni che fanno gli ispettori alla fine ruotano sempre intorno allo *score*. Ma io ritengo che la scuola in primo luogo sia un ambiente sociale e che come tale abbia obiettivi che, ripetuto, vanno anche al di là degli apprendimenti. Gli apprendimenti sono solo uno degli indicatori. E questa è la prima domanda.

La seconda riguarda la natura del test. Io l'ultima volta che sono stato all'ETS, a Princeton, ho visto che i ricercatori stavano cominciando a occuparsi della valutazione dei test aperti, non dei test a risposta chiusa. Una delle osservazioni che fanno i nostri insegnanti nei confronti del test è: ma io se voglio capire se un ragazzo ha compreso, lo interrogo, lo faccio parlare, gli faccio delle domande, e da come ragiona - oppure da come argomenta su un test aperto - riesco a capire se ha compreso oppure no. Questi sono i due aspetti per cui la scuola italiana e gli insegnanti di italiano sono sempre stati molto diffidenti nei confronti del test, diciamo a risposta multipla, come unico modo di valutare. La terza domanda riguarda la valutazione degli insegnanti, il problema dell'osservatore che entra in classe e guarda la didattica. Ora io credo che non ci sia un unico modello di didattica su cui poter valutare gli insegnanti, perché il buon insegnante sa che deve adattare la sua azione a situazioni che sono sempre diverse e cambiano. Quindi non si può fare un'osservazione esterna delle modalità della didattica come se la didattica fosse buona se uno fa il lavoro di gruppo o se no lo fa, perché ci sono dei momenti in cui è giusto agire in un modo e altri in cui è necessario agire in un altro. Come si diceva oggi nella relazione su 'Valorizza' le competenze che si richiedono all'insegnante sono molteplici. Io, che ho partecipato a 'Valorizza' - e quindi ne sono diciamo coinvolto - ritengo che l'aspetto reputazionale su cui il progetto si fonda susciti una certa diffidenza perché sembra il massimo della soggettività. In realtà esso è una sintesi efficace della capacità di valutare una molteplicità di aspetti. La reputazione non è un elemento unico, è fatta da enne fattori spesso costruiti nel tempo da una comunità scientifica. Per questo ritengo che quella cui si ispira 'Valorizza' sia una metodologia non solo che vada ripresa, ma assolutamente efficace. Non sarei favorevole all'osservatore esterno che entra in classe e valuta sulla base di una propria idea preconcepita di didattica,

perché la qualità della didattica non è certamente legata all'utilizzo o meno di certe metodologie.

RICCARDO SCAGLIONI (Anfis)

La consapevolezza della propria posizione - mi rivolgo al prof Schleicher - dell'insegnante in un sistema valutante e valutato dovrebbe iniziare fin dalla sua formazione iniziale. Vorrei sapere se in Europa è stata fatta un'osservazione sistematica di quanti percorsi di formazione iniziale comportino moduli formativi sui sistemi di valutazione degli insegnanti, perchè mi risulta che in Italia non si faccia molto, soprattutto per gli insegnanti di scuola secondaria. Diversa è la situazione di quelli di scuola primaria e dell'infanzia che hanno un ciclo unico quinquennale, e può darsi che in alcuni dipartimenti di corsi di laurea di scienze della formazione ci siano moduli sulla valutazione. Così non è per gli insegnanti di scuola secondaria oggi in grave sofferenza. C'è qualcosa sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, ma non molto sulla valutazione ad esempio reputazionale, o sulla valutazione eterodiretta o sui testing.

Un'altra domanda che vorrei fare è questa: siccome i test e le interviste in profondità sono usati in ambiente professionale lavorativo anche nei sistemi di gestione e sviluppo delle risorse umane, desidererei sapere quale scambio di know how c'è tra i sofisticati sistemi di selezione e di indagine riguardo alle competenze sulle risorse umane nel mondo produttivo, e i metodi e i sistemi di indagine sulle competenze degli insegnanti, o se sono due mondi separati totalmente.

MASSIMO DI MENNA (Uil scuola)

Due domande: secondo voi quanto tempo può essere necessario per avere una valutazione scientificamente attendibile e ripetibile nel controllo tra i livelli in ingresso degli studenti -relativamente agli apprendimenti, alle competenze e alle capacità - e il controllo in uscita per verificare quanto la scuola e gli insegnanti abbiano determinato un miglioramento di questi standard?

La seconda è se secondo voi può avere valenza scientifica, e quindi può essere utilizzato per tutte le decisioni successive, un sistema valutativo - riferito sia all'attività della scuola sia a quella degli insegnanti - che non preveda la presenza in situazione di controllo e di osservazione della figura dell'ispettore.

VINCIGUERRA.

La parola ad Andreas Schleicher

SCHLEICHER

La valutazione implica diversi aspetti che devono essere elaborati in momenti successivi. L'assenza di skill matematiche non implica l'assenza di altre skill. Senza un framework multidimensionale si rischia di lasciare fuori delle

parti, e quindi i buoni sistemi di valutazione considerano varie casistiche. Ovviamente si può fare il confronto con altri tipi di test, e la miglior risposta è che un buon test comporta un notevole numero di compiti, tra cui anche quello di testare le capacità di ragionamento: è un approccio costruttivista. Credo che la tecnologia dei test sia molto migliorata proprio con l'uso del computer: stiamo procedendo molto rapidamente verso una migliore strumentazione a fini di valutazione.

Per quanto riguarda la domanda sull'osservazione in classe non sono d'accordo. Credo che l'osservazione esterna avvenga in modo molto strutturato, abbiamo delle prove al riguardo. Ovviamente i sistemi di osservazione dell'insegnamento devono essere adattati per poter abbracciare tutta una vasta gamma di metodi didattici, per esempio l'Olanda è molto avanzata in questo: ci sono sistemi di osservazione esterna delle classi che fundamentalmente consentono un'ampia scelta di metodi.

Ci sono modi per poter combinare un approccio strutturato con uno flessibile, e questo riguarda il modo di insegnare sia una materia scientifica sia una materia del settore artistico. L'approccio è diverso a seconda dei due campi di insegnamento.

Per quanto riguarda la domanda sulla formazione individuale devo deludere chi ha posto il problema: la valutazione formativa sugli insegnanti è molto in ritardo nei paesi europei e in gran parte di Europa, ma fortunatamente molti paesi stanno progredendo al riguardo e ci sono molti investimenti che vengono fatti per migliorare il sistema didattico che già esiste. Credo che questo faccia parte delle questioni che si devono affrontare, e lo stesso vale per i dati: ci sono molti dati per le classi, ma utilizzarli in modo intelligente richiede anche una conoscenza adeguata. È un problema che abbiamo in molti paesi, e in Europa in particolare l'uso di metodi più avanzati nella gestione di risorse umane è una questione molto interessante. Abbiamo ancora una cultura di rendicontazione amministrativa piuttosto che professionale, che si trova invece in professioni di alto livello. Ma le situazioni variano: si passa dai paesi nordici in Europa, che sono molto efficienti nei sistemi di accountability ai sistemi in uso nell'Asia dell'Est o in Giappone: questi sono paesi che hanno una forte tradizione di collaborazione fra gli insegnanti. È molto importante che ci sia una transizione da quella che chiamiamo autonomia professionale verso una cultura collaborativa tra insegnanti.

Per quanto riguarda la questione dell'implementazione delle traiettorie è difficile da giudicare. Diversi interventi hanno un diverso tempo di maturazione, e questo è da tenere presente per poter capire i risultati da migliorare. Per quanto riguarda il ruolo degli ispettori, io credo che siano un elemento chia-

ve. I sistemi più performanti possono tradurre i risultati dell'osservazione in miglioramenti, ed è questa l'essenza della ispezione. Un ministro ha detto che gli ispettori sono le persone che dovrebbero aiutare le scuole a tradurre i dati dell'osservazione in azioni di miglioramento. Essi hanno un ruolo chiave in molti sistemi educativi e questo permetterà anche un'emulazione tra scuole.

HANUSHEK

Vorrei aggiungere due osservazioni: sono d'accordo su quello che ha detto Andreas per quanto riguarda la prima domanda, ma vorrei aggiungere che le scuole non considerano soltanto profitto e qualifiche. Se ne è discusso recentemente negli Stati Uniti. Contano solo le qualifiche cognitive o anche quelle non cognitive, cioè la determinazione, la capacità di socializzare eccetera? Secondo me l'impatto di queste skill non cognitive è importante, e non sembra comunque che ci siano elementi di contraddizione con le qualifiche cognitive. Entrambe possono rafforzare la formazione individuale. Ci sono ottimi esempi che dimostrano che lo sviluppo di skill non cognitive e comportamentali per gli studenti incrementa la capacità di rafforzare le stesse skill cognitive. Skill cognitive e non vengono considerate insieme, per esempio, nell'osservazione esterna apprestata a Washington DC, dove c'è un valutatore esterno che valuta la scuola o la classe, il profitto e il valore aggiunto. L'osservatore esterno non fa altro che osservare tutto quello che viene fatto a livello di didattica per gli studenti, ma non entra in classe, e a mio avviso sembra così operare in modo razionale.

VINCIGUERRA.

Grazie, sfrutterei la possibilità della presenza, ancora per pochi minuti, di Andreas Schleicher. Chiedo a Giorgio Allulli di fare la sua domanda, così lui può rispondere.

GIORGIO ALLULLI

Intanto approfitto per rivolgere un grande ringraziamento ad Andreas per il contributo che dà alla diffusione della cultura della valutazione in tutto il mondo, in tutti i Paesi compreso il nostro, e non solo per la qualità del lavoro che fa, ma anche per come lo presenta rendendolo comprensibile a tutti. Due domande: la prima di interpretazione riguardo alle medie di Pisa. Non mi è ancora chiaro in che misura quelle medie siano da intendersi come valori assoluti o valori relativi. Mi spiego: l'interrogativo è se da una rilevazione Pisa all'altra il livello di difficoltà dei questionari rimane sempre lo stesso, in modo da interpretare il cambiamento di posizione dell'Italia, per esempio, come un cambiamento di posizione relativo, perché magari altri Paesi vanno

peggio, oppure come un miglioramento assoluto delle performance delle prestazioni degli studenti italiani, perché i test sono stati tarati in modo da garantire lo stesso livello di difficoltà. E vorrei sapere come viene garantito questo livello.

La seconda domanda è come interpreta la grande performance dei paesi asiatici, che credo che sia il dato più rilevante di questa ultima rilevazione, perché tutti i paesi dell'Est asiatico hanno mostrato risultati proprio fuori scala, per esempio Singapore. Ecco, come interpreta il fatto che tutti i Paesi asiatici hanno questo così alto livello di performance?

SCHLEICHER

Sì, la prima domanda è molto chiara, ma la questione è complessa: in effetti se si vuole misurare il cambiamento non si possono cambiare le carte in tavola. Quindi ci devono essere delle informazioni che rimangono le stesse sempre da uno studio all'altro. D'altra parte se non si adeguano i metodi a un mondo che cambia continuamente ci sarà sempre uno scarto, un ritardo. Quindi Pisa cerca di adeguare i metodi ma non troppo, in maniera da non perdere la possibilità di confrontare i dati. Questa è una questione abbastanza tecnica che va giudicata nel lungo periodo, ma effettivamente noi vorremmo misurare il cambiamento assoluto. Per certi versi, è giusto fare così perché i miglioramenti sono reali, sono fatti tangibili rispetto ad alcuni anni fa, in altri casi i dati sono scontati perché alcuni paesi sono cambiati moltissimo. Ci sono paesi che migliorano ad un ritmo più elevato rispetto ad altri, dove si sono registrati molti cambiamenti. In termini assoluti, per esempio, il posizionamento dell'Italia è cresciuto moltissimo, ma ci sono stati paesi che sono riusciti a cambiare più rapidamente dell'Italia.

Per quanto riguarda i Paesi asiatici la loro eccellente performance, nella nostra analisi, è dovuta a una serie di fattori, innanzitutto l'elevato valore che le società accordano all'istruzione, poichè tutti pensano che l'istruzione sia importante nella vita di una persona. E se i genitori hanno grosse aspettative per l'istruzione dei loro figli, allora tutta la società si adegua, ed è veramente grande il valore che si accorda all'istruzione.

Poi l'efficacia. Se si chiede agli studenti in Italia, che cosa li fa avere successo in matematica, chiaramente ti rispondono "dipende se sono un genio o meno, dipende dal professore, dipende dal libro di testo scelto". Se si fa questa domanda semplice agli asiatici, vi racconteranno un'unica cosa: "Se io investo il mio tempo, se do fiducia ai miei professori, allora sicuramente avrò successo, riuscirò". È la misurazione dell'autoefficacia fatta da Pisa, ed è un valore veramente molto importante.

In secondo luogo sappiamo dalla nostra indagine PIAAC sulle competenze

degli adulti che si dà grande importanza alla qualità dell'insegnamento, della didattica. E non soltanto questo. I dati sono sorprendenti in Asia anche perché questi sistemi di istruzione, pur ereditati dal comunismo, attribuiscono grande importanza all'istruzione per la futura carriera dello studente. Se ci si attiene a questo principio nelle scuole migliori, tutte poi si adeguano.

Se si vuole diventare preside, bisogna innanzitutto cercare di capire la scuola dove si ottengono i migliori risultati, e questo riguarda anche la diversificazione delle carriere, ne abbiamo parlato stamane. È preminente, in molti dei sistemi del Sudest asiatico, l'attenzione non soltanto alle performance, alle prestazioni, ma anche al riconoscimento da parte del pubblico, dell'opinione pubblica, dell'importanza del denaro che si investe in istruzione. Quindi ci sono tutta una serie di fattori che stanno dietro a questo successo - non solo quello monetario, gli investimenti, le risorse che vengono investite - e che fanno la differenza.

In quei paesi si investe per ribadire la priorità dell'insegnamento, per fidelizzare i migliori insegnanti. In particolare in Cina ci sono classi addirittura di 70 studenti, ma con professori che sono di eccellente qualità. Grazie.

VINCIGUERRA

Parto dalla considerazione di Andreas Schleicher relativa al fatto che la cultura della valutazione è ancora carente in alcuni Paesi. Tra questi direi che c'è certamente l'Italia dove talvolta un principio fondamentale come è quello della libertà d'insegnamento, tutelato nella nostra Carta Costituzionale, viene fatto coincidere da alcuni insegnanti con la libertà di valutare con criteri personali, soggettivi. Questa confusione spiega una certa refrattarietà anche ai test e alle prove oggettive, peraltro fondata anche su alcune motivazioni concrete e solide: molti hanno una visione della didattica e della valutazione che valorizza ciò che i test invece tendono un po' ad appiattire e a uniformare come il pensiero critico, la creatività, le diversità individuali, la ricerca di senso. Tutti elementi di una didattica a cui corrispondono modalità di valutazione non di tipo quantitativo-misurativo ma che prendono in considerazione la discussione in classe, la scrittura personale, le domande a risposta aperta e così via. Ritiene che ci sia incompatibilità tra questa visione della didattica e quella fondata sull'uso dei test standardizzati o pensa invece che possono convivere ed arricchirsi reciprocamente?

HANUSHEK

Ovviamente questa è una domanda importante. Io sono un economista e come tutti gli economisti credo che la valutazione critica sia fondamentale per poter migliorare qualunque cosa. Ma nessuno può pensare di gestire una

attività economica senza avere un quadro di profitti e perdite relativo alla società, quindi è difficile per me capire quando una attività migliora se non faccio una valutazione di quello che è l'andamento economico. La stessa impostazione la proietto sulle scuole, ma non perché voglio che tutto sia concentrato su un particolare criterio di valutazione, per esempio sui test che abbiamo utilizzato: io valuto una classe nell'ambito di una discussione aperta per poter riflettere sui problemi, per concettualizzarli in modo semplice. D'altro canto non credo che si possa giocare con le vite di questi alunni. Giunge un momento in cui un romano può competere con un milanese, ma adesso tutti stanno competendo in un contesto mondiale e secondo me i giovani devono sapere che il loro futuro sarà competitivo o meno in rapporto alle skills fondamentali che sono richieste. Ricordo i giorni in cui gran parte delle automobili venivano da Detroit e c'erano persone che potevano guadagnare molto da questa attività di costruzione delle auto. Oggi questi posti di lavoro non esistono più. I posti di lavoro per la produzione automobilistica si sono ridotti notevolmente rispetto ai posti destinati ad altre qualifiche, per esempio quelle in campo informatico. Quindi dobbiamo cercare di fornire alla prossima generazione le qualifiche minime necessarie per poter competere nel mondo moderno, altrimenti non si farà che arrecarle danno. Ovviamente è una opinione un po' scettica, ma è quella di un economista. Per me è difficile misurare competenze non misurabili. Non voglio ovviamente sottovalutare tutti gli altri aspetti, ma voglio far sì che tutti i nostri figli possano avere il livello fondamentale di competenze necessarie per poter vivere la loro vita.

SECONDO GIRO DI DOMANDE (RISPONDE HANUSHEK)

GIORGIO ALLULLI

La prima domanda è come affrontare la difficoltà di valutare anche gli insegnanti che non siano insegnanti di inglese e matematica. La seconda domanda riguarda un'altra difficoltà tecnica che riguarda molto l'Italia, non so gli Stati Uniti: da noi c'è la rotazione degli insegnanti. In Italia ogni anno cambia sede il 30% circa degli insegnanti. In questo caso è difficile misurare il valore aggiunto, perché l'insegnante si trasferisce. Ecco, volevo sapere se questo problema esiste anche negli Stati Uniti e come viene affrontato.

LUCIANO BENADUSI

Anch'io vorrei porre una prima questione, che riguarda la valutazione degli insegnanti. C'è il rischio, al quale mi sembra che anche lei prima accennas-

se, di incentivare con una valutazione fatta sui singoli insegnanti un orientamento eccessivamente individualistico da parte degli insegnanti, e quindi una tendenza alla frammentazione dell'insegnamento proprio nel momento in cui invece si avverte maggiormente la necessità che l'insegnante non lavori più da solo, isolato nella sua classe, ma sviluppi invece sempre di più l'aspetto collaborativo della sua professione. Questo rischio può essere evitato incentrando la valutazione degli insegnanti su livelli diversi. Per esempio utilizzando anche una metodologia come quella che ha presentato oggi l'amico Oliva, cioè una metodologia di valutazione individuale di tipo relazionale. Un'altra maniera per temperarlo potrebbe essere di fare la valutazione sul team di insegnanti e non sul singolo. Ecco io vorrei avere, ed è la prima domanda, una sua valutazione in merito a questo problema.

Una seconda domanda attiene invece alle critiche che vengono mosse all'approccio valutativo scelto, un approccio che, così come è stato realizzato finora nel mondo e anche nel nostro Paese, concentra l'attenzione diciamo sulle competenze di base piuttosto che su alcune altre competenze che sono altrettanto importanti, se non più importanti, nel mondo di oggi. Mi riferisco alle competenze civiche che pure sono certamente importanti in Italia e anche negli Stati Uniti (dove c'è anzi un senso di identità nazionale più forte che non in Italia). Dunque la domanda che vorrei farle è questa: in che misura lei pensa che le valutazioni oggi dominanti, che sono riferite alle competenze di base - la matematica, la lingua nazionale, la comprensione della lettura, in qualche caso anche le scienze - siano in grado di coprire anche questi altri ambiti, importanti in prospettiva anche per gli aspetti professionali e occupazionali fin dai primi livelli di istruzione, e in che misura invece ritiene che questi altri ambiti avrebbero bisogno di strumenti di misurazione specifici.

HANUSHEK

Ringrazio per entrambe le domande. Per quanto riguarda la valutazione degli insegnanti l'importanza dell'uso dei test per valutarli è stata sopravvalutata. A Washington DC solo il 20% degli insegnanti è valutato in questo modo, sul valore aggiunto misurato sulle performance degli alunni. L'altro 80% viene valutato sulla base di altri criteri di valutazione, criteri che riguardano anche l'insegnamento di materie come storia, geografia e altre. In realtà negli USA c'è stata una grande lotta riguardo all'uso dei test per valutare gli insegnanti. Ma la maggior parte degli insegnanti non sono e non saranno valutati in base ai test perché l'opinione comune negli Stati Uniti propende nel complesso a dire: "be' non potete valutare gli insegnanti".

Per quanto riguarda il turnover degli insegnanti, la loro rotazione, essa può incidere sul valore aggiunto rilevato nei test annuali confrontando i punteg-

gi raggiunti dagli studenti con quelli iniziali, ma in genere se lo stesso insegnante resta per tutto l'anno il turnover non ha molto impatto.

L'altra domanda si riferisce alla questione di come e a chi dare premi a seguito della valutazione: se il bonus va dato al singolo o a tutta la scuola, se quindi premiare tutta la scuola, o gruppi di insegnanti, rispetto al singolo insegnante. È un problema che abbiamo affrontato anche in altre situazioni nel settore privato: l'abbiamo fatto come economisti, valutando l'apporto dei lavoratori in settori in cui ci sono modalità di lavoro e di produzione fondate sul lavoro di gruppo. Molte imprese che conosco cercano di trovare un equilibrio giusto fra la valutazione individuale e quella generale, che nel caso dell'educazione sarebbe quella riferita all'intera scuola. Detto questo c'è un ottimo esperimento condotto in India, e ci possiamo chiedere se sarà possibile trasferirlo in Italia o USA. In India alcuni ricercatori hanno partecipato a una indagine, con visite a un set di scuole, rilevando quattro diversi modi di affrontare il problema: in un gruppo di scuole si assegnavano premi individuali, in un altro premi di gruppo, in un terzo una combinazione dei due strumenti e nell'ultimo gruppo niente. In queste scuole indiane si è scoperto che è meglio non dare premi perché se è vero che il profitto degli studenti cresce di più nelle scuole dove vengono dati i premi nel primo anno, già nel secondo anno compaiono molti trucchetti per ottenere ovviamente i premi di gruppo e individuali. Se ne è parlato molto nelle scuole statunitensi, dove i sindacati vogliono avere premi di gruppo piuttosto che individuali. Ma uno dei problemi che nascono dai premi di gruppo è che è difficile convincere un buon insegnante a entrare in una scuola inefficiente che applica questi premi: con i premi di gruppo non c'è incentivo per i migliori insegnanti, e credo quindi che ci sia la necessità in una certa misura di premi individuali per poter convincere le risorse più qualificate ad accettare lavori difficili.

Abbiamo fatto anche ricerche che riguardano altri aspetti. L'India non penso che sia come l'Italia: in qualsiasi giorno un quarto degli alunni risulta assente, quindi si può vedere chiaramente che in questo caso c'è molto lavoro da fare per convincere quel quarto a ritornare a scuola regolarmente. Qui forse si può dare un premio a chi li farà tornare. L'esperienza indiana forse non è significativa per l'Italia o gli Stati Uniti dove gli studenti vanno a scuola regolarmente perché sanno quello che fanno a prescindere dal livello della scuola.

Per quanto riguarda la gamma delle materie insegnate credo che si debba fare qualcosa che vada al di là dell'insegnamento della lingua e della matematica, e quindi non sarebbe giusto assegnare i premi solo in relazione al profit-

to in queste discipline. Negli Stati Uniti dove la legge *No Child Left Behind* ha parlato proprio di lettura e matematica, non abbiamo visto una restrizione del curriculum in termini di materie insegnate e tempo dedicatovi. A questo proposito abbiamo già 10 anni di esperienza, e vediamo ancora che ci sono scuole che tendono a concentrarsi sulla formazione generale anche se non sono direttamente premiate. Questo significa che gli insegnanti agiscono in modo responsabile, conoscono quello che devono fare e non danneggiano i loro alunni cercando di massimizzare una piccola parte del loro guadagno.

VINCIGUERRA

Mi inserisco io con una domanda, poi passiamo a un'altra degli ospiti. È una domanda che rivolgo a lei più come economista a tutto tondo che come esperto di educazione, peraltro uno dei massimi esperti al mondo. Come valuta un sistema scolastico e educativo come quello italiano nel quale, come ricordava prima Giorgio Allulli, quasi il 30% degli insegnanti cambia sede ogni anno, in cui le scuole sono chiuse agli studenti per circa il 50% della giornata lavorativa, essendo le scuole di regola chiuse il pomeriggio e per circa tre mesi all'anno, da metà giugno a metà settembre, e nel quale il datore di lavoro che paga molto poco i propri dipendenti, e che prevede un meccanismo di carriera basato solo sull'anzianità, concede nel contratto (che peraltro poi non rinnova a scadenza) circa un mese di ferie l'anno come in tutte le professioni e però poi chiude l'ufficio, almeno agli studenti, per circa tre mesi l'anno come ricordavo? Complessivamente, secondo lei, da economista, questo è un criterio applicabile anche a una azienda? E ci sono secondo lei le condizioni per migliorare le performance di un sistema che funziona così, o forse il sistema deve essere un po' ripensato, diciamo in maniera molto radicale?

HANUSHEK

Bene, apprezzo queste domande, a cui mi si chiede di rispondere. Cominciamo con quel 30% di insegnanti che ogni anno cambiano scuola. Bene, penso che questa cifra possa essere leggermente più elevata rispetto al tasso di mobilità negli Stati Uniti, dove però nei primi cinque anni di insegnamento la metà degli insegnanti, diciamo, abbandona la didattica per darsi ad altre attività. Ogni anno noi abbiamo dal 7 all'8% di uscita dalla professione a cui si aggiungono i docenti che passano da un istituto all'altro. Bene, se si parla degli Stati Uniti non si può fare questa distinzione perché la situazione non è diversa da quella di altri settori lavorativi nei quali i giovani ci mettono un po' di tempo a capire cosa vogliono fare, passando da un lavoro all'altro, da una azienda all'altra nel corso della loro carriera. Con una

mobilità anche superiore a quella che vediamo nella scuola.

Quello che caratterizza la didattica e l'insegnamento rispetto ad altri posti di lavoro è che gran parte della formazione per l'insegnamento non sembra dare la possibilità di altri sbocchi lavorativi. È veramente oneroso per qualcuno, diciamo, impegnarsi nella formazione per diventare insegnante e poi scoprire che non è quello che si vuole fare nella vita, e rassegnarsi a fare questo mestiere perché non se ne trovano altri.

Questo mi fa ricollegare ad altre domande che sono state fatte prima: è molto difficile capire che cosa fa rendere efficiente un professore. L'efficacia di un professore dipende dalla formazione che ha ricevuto, dai programmi che ha seguito anche in campo pedagogico e non solo all'Università, e certamente ci sono delle differenze tra chi ha fatto studi di pedagogia e chi non li ha fatti. Ma molti si impegnano in una attività didattica per vedere se riescono, per verificare se possiedono tutta una serie di abilità e capacità proprio nella didattica, l'opposto di quello che avviene in altri ambiti lavorativi negli Stati Uniti.

Io faccio parte della minoranza di coloro che dicono che bisogna cercare di fare sforzi per mantenere appunto persone nell'insegnamento, per garantirci le migliori risorse, e che dobbiamo cercare di alzare la barra del rendimento. Però questo costa molto, perché cercare di convincere le persone a rimanere nella didattica finisce per avere un costo enorme e non necessariamente la risposta sarà poi positiva anche perché ciascun insegnante deve fare i conti con la realtà della didattica in aula. In realtà è molto difficile fare la scelta giusta fin dall'inizio.

Ora, parte del problema che vedo io in l'Italia è che mi sembra che i professori vengono pagati poco. Per me su questo bisogna lavorare, bisogna darsi da fare perché anche la dimensione di una classe ha i suoi effetti: in genere quanto più la classe è numerosa più esigui sono i risultati, quanto più è piccola la classe migliori sono i risultati. Quindi per avere buoni professori e fidelizzarsi nelle scuole bisogna cercare di pagarli di più, molto di più, e anche lavorare su piccole dimensioni delle classi. Avere classi molto numerose e pagare poco i professori chiaramente è demotivante.

Lo so che è difficile da realizzare, però quando io insegnavo all'Università chiedevo sempre di avere gruppi di classe piccoli, classi non numerose per seguire individualmente ogni studente. Non è che io venivo pagato in base al numero degli studenti, però chiaramente l'efficienza è un obiettivo, e qui parlo da economista. Per me il problema non è che ci sono gli edifici e non si usano, o che le scuole sono chiuse tre mesi all'anno, il discorso vero è che c'è una interruzione della didattica, e che bisogna porsi l'interrogativo se ha

senso una interruzione, diciamo, così lunga.

Chiaramente bisogna pagare di più gli insegnanti anche per il periodo in cui non insegnano. Quindi se dobbiamo estendere i fondi per l'istruzione - per esempio immaginiamo il 15% in più di spesa - io non riprodurrei la scuola come è oggi. Piuttosto cercherei di concentrare le risorse sul fatto di avere professori di migliore qualità. Ma se dessimo lo stesso aumento di stipendio a tutti i professori, sia a quelli efficienti che a quelli non efficienti, tutti rimarrebbero a scuola e dal punto di vista economico questo sarebbe un errore perché si fedelizzerebbero sia i cattivi insegnanti che quelli buoni.

GIUSEPPE DESIDERI (Presidente AIMC)

Se il sistema di valutazione, quindi la valutazione dell'insegnante, deve avere, come riteniamo noi come associazione professionale, l'obiettivo del miglioramento dell'insegnamento da parte di tutti gli insegnanti, sia di quelli che sono nel percentile, come lo definiva lei, della buona qualità, sia di quelli che sono nella fascia della qualità media, se l'obiettivo è questo, qual è secondo lei l'errore che bisogna evitare nella valutazione dei docenti? Le cose da fare possono essere molte, ma sulla base della sua esperienza l'errore che bisogna sicuramente evitare qual è? Grazie.

HANUSHEK

La mia prima risposta è che abbiamo l'obbligo, nelle scuole, di cercare di migliorare tutti gli insegnanti, innalzandone il livello.

Ovviamente non so qual è la situazione italiana, quindi parlo solo degli Stati Uniti, e poi possiamo vedere se vi sono delle somiglianze. Noi forniamo un sostegno allo sviluppo professionale degli insegnanti per poterli migliorare. Questo sostegno a volte è stato molto inefficace, non ha funzionato. E non ha funzionato perché secondo me non si è prestata abbastanza attenzione al singolo insegnante, a ciò di cui ha davvero bisogno. Abbiamo valutato alcuni di questi programmi di sviluppo professionale per ricavarne informazioni per azioni più a lungo termine, e vi dico qual è il mio punto di vista di economista. Forse vi offenderò, ma devo dire che dal punto di vista dell'economista è bene premiare l'insegnante in rapporto alla sua produttività, e lasciare a lui di decidere quale formazione ricevere e che cosa fare per migliorarsi, per essere meglio compensato. Vanno forniti incentivi all'insegnante perché sia coinvolto attivamente sulle decisioni relative al suo sviluppo professionale. Deve poter dire: "È un costo elevato, però non voglio spendere il denaro per un corso che non mi serve ma per uno che mi migliora". Credo che questo sia un aspetto importante: non si può stare a Roma, in un ministero, e impartire disposizioni di sviluppo professionale genericamente rivolte a tutti gli

insegnanti perchè altrimenti gli insegnanti alla fine penseranno: è una perdita di tempo per tutti. Ed è anche una perdita di soldi.

GIANLUIGI DOTTI (Gilda degli insegnanti)

Dopo aver sentito anche questa mattina il professore vorrei fargli una domanda proprio molto banale. È questa: visto che i risultati dell'Ocse-Pisa per gli Stati Uniti e per l'Italia sono molto simili, e che negli Stati Uniti opera un sistema di valutazione almeno dal 1990 - mentre nel nostro paese sta funzionando da poco tempo, come spiegava il dottor Sestito stamattina - vorrei sapere in sintesi: qual è l'apporto dei sistemi di valutazione ai risultati finali di un sistema scolastico?

Seconda domanda: ci sono le stesse differenze territoriali che registriamo in Italia anche negli Stati Uniti? Ed è ipotizzabile una differente tipologia di intervento in rapporto alle diverse situazioni territoriali? Cioè un sistema di valutazione per gradi, diversificato, che consideri indicatori diversi, ad esempio la valutazione del docente della scuola adesso, i risultati degli studenti nel corso della vita universitaria, la loro vita lavorativa eccetera: una valutazione quindi che dura nel tempo, perché non è detto che i risultati siano immediati.

RICCARDO SCAGLIONI

Io avrei un paio di domande, la prima all'economista. Secondo lei, visto quello che lei ci ha detto stamani sul valore in denaro che produce un buon insegnamento, esiste un debito sociale del mondo produttivo nei confronti del sistema educativo? Se sì perchè non inserire tra le contribuzioni che le imprese danno una contribuzione destinata al sistema educativo? Se noi insegnanti creiamo un valore che non viene riconosciuto come si può parlarne in termini di investimento?

La seconda domanda è relativa agli errori fatti nella scelta degli studi, che avvengono negli Stati Uniti come in Italia. Clotilde Pontecorvo, una valente pedagoga italiana, in un suo intervento disse parlando del tirocinio che va fatto il prima possibile nella scuola: un tirocinio orientativo precoce secondo lei è necessario o è solamente utile per chi deve fare l'insegnante?

Ho anche una terza domanda. Prima però le devo dare una informazione sul sistema scolastico italiano, che dal punto di vista professionale non è di sviluppo ma di demotivazione, un sistema dove l'insegnante razionale e intelligente capisce che se si vuole tutelare dal disagio mentale professionale dovuto alla frustrazione di non essere valorizzato deve trovare qualcos'altro da fare, che lo gratifichi: un hobby, un'attività sportiva. È un serissimo problema, di fronte al quale non so se lei ha qualche ipotesi o suggerimento.

HANUSHEK

Rispondo alla prima domanda, quella iniziale, sul confronto tra Italia e Stati Uniti. È sempre difficile fare questo tipo di confronti perché sono differenti i sistemi di accountability. Come abbiamo visto nell'esperienza Pisa i Paesi che hanno migliori sistemi di accountability basati sui test ottengono migliori risultati a parità di condizioni. Ma le situazioni sono diverse, e c'è quindi la necessità di giudicare separatamente i diversi Paesi. Negli Stati Uniti poi, che sono una Federazione, si è constatato che la valutazione funziona meglio, è più utile, dove più elevato è il grado di accountability nelle scuole.

Non è tutto, il sistema di valutazione è solo una parte di un sistema più complesso. Ma non credo che si potrebbe avere una riforma scolastica efficace che non includesse una componente di accountability, quindi di test su quello che una scuola ha raggiunto.

Passo quindi alla seconda domanda. Quello che cerchiamo di capire è se c'è un legame tra una migliore qualità degli insegnanti della scuola primaria e migliori opportunità per gli studenti negli studi ulteriori e nella vita. Negli Stati Uniti abbiamo numerose informazioni sul percorso degli studenti, che possiamo analizzare per vedere se un buon profitto nelle prime classi di scuola è un buon predittore di ciò che essi apprenderanno nelle classi successive e nelle Università, e del loro successo nel mercato del lavoro.

Il mio amico James Heckman, premio Nobel di Economia, dell'Università di Chicago, ha appunto evidenziato l'importanza dell'apprendimento nella prima infanzia: la sua tesi è che le competenze si accumulano nel tempo, e che prima vengono accumulate più elevate saranno le qualifiche in età adulta. Quindi valutare le scuole primarie e i loro insegnanti anche sulla base di test relativi all'apprendimento, per esempio, della matematica di base, è ragionevole ed è utile farlo perché un investimento in questo campo renderà in futuro, nella seconda fase della vita delle persone.

Alla domanda sul debito sociale del settore industriale nei confronti dell'istruzione rispondo che questo debito certamente esiste. Ma le aziende che dicono che vogliono manodopera più qualificata in realtà non partecipano in modo diretto alla fornitura di risorse alle scuole al di là delle tasse che pagano.

Quanto ai tirocini li ritengo assolutamente importanti: gran parte dei programmi di formazione degli insegnanti negli Stati Uniti insistono sull'insegnamento pratico, in classe. Il problema è che non lo facciamo in modo serio. Quando lo studente di un college fa una esperienza in una scuola non viene mai chiesto se l'insegnante di quella scuola è bravo o se è efficace, non si valuta mai se l'insegnante che offre questo tirocinio è un buon tutore o meno,

tutor o mentor come volete chiamarlo. Credo che fundamentalmente si dovrebbe avere più pratica in classe ma che dovrebbe essere fatta in modo responsabile, centrata sullo sviluppo delle competenze dell'insegnante.

VINCIGUERRA

Abbiamo un fuoco di fila di domande, stiamo veramente impegnando il nostro interlocutore. Quindi direi di passare all'ultima tranche di quesiti, dando l'opportunità anche a chi non l'ha ancora fatto di prendere la parola.

MARIA PAOLA IAQUINTA

Sono Maria Paola Iaquinta di DISAL, una associazione professionale che rappresenta i dirigenti scolastici delle scuole autonome e libere. Vorrei portare la riflessione su una problematica attuale delle scuole italiane, che i capi di istituto stanno vivendo in prima persona, quella che riguarda la crescente dimensione delle scuole e una scelta politica che sta vedendo di anno in anno crescere il numero degli alunni dei plessi che il capo di istituto deve gestire. Si tratta di una tendenza che dal punto di vista politico non sembra suscettibile di marcia indietro, anzi si prevede anno dopo anno un accorpamento, una riduzione del numero delle scuole anche nei territori più problematici, dove le scuole sono presidio, e quindi un accrescersi di responsabilità in capo ad una unica persona. Data questa realtà quali soluzioni organizzative privilegiare nel momento in cui si deve affrontare seriamente il problema della valutazione, e come inserire all'interno di questo problema l'ulteriore problema di formazione delle figure intermedie, cioè di uno staff all'interno della scuola che supporti il dirigente proprio nella gestione di queste problematiche?

HANUSHEK

Questa è una domanda abbastanza difficile perchè si considerano sempre i capi di istituto con riferimento alle strutture che dirigono, anche se poi essi devono gestire gli aspetti finanziari e le problematiche della didattica, il che richiede competenze abbastanza diverse. Ma i dirigenti scolastici non vengono formati a tutte queste mansioni che poi li attendono. Spesso la gran parte dei nostri dirigenti scolastici è costituita da coach, diciamo che sono stati allenatori anche di squadre sportive, ma chiaramente non hanno tutte le competenze soprattutto per occuparsi degli aspetti della didattica, degli aspetti accademici. Negli Stati Uniti questo aspetto non è stato affrontato in maniera adeguata. Sta di fatto che non c'è una scuola valida senza che ci sia un capo di istituto valido, un leader valido. Però poi nessuno ti dice come fai ad essere un bravo capo di istituto. Secondo me se vogliamo produrre dirigenti scolastici sempre migliori dovremmo prima procedere a una valutazione complessiva della situazione.

Negli Stati Uniti in realtà non sappiamo neanche cosa fare per avere buoni professori quando le classi sono difficili, e questo mi riporta all'idea che bisognerebbe spendere più tempo e impegno a valutare e ricompensare – diciamo - i capi di istituto migliori, quelli che sanno gestire bene il proprio istituto, piuttosto che cercare di regolamentare o di decidere per decreto chi può essere considerato un bravo capo di istituto e chi no. Torniamo sempre allo stesso discorso: vanno compensati i migliori, ma purtroppo noi paghiamo poco negli Stati Uniti sia i dirigenti scolastici che gli insegnanti bravi, li paghiamo quanto paghiamo quelli cattivi.

Voglio quindi ripetere una cosa che ho già detto questa mattina. Ma è così importante che voglio ripeterla: quando si fa la valutazione dei dirigenti scolastici bisogna avere lo stesso schema, lo stesso modello di valutazione che si applica agli insegnanti. Se si valutano gli insegnanti in base a quello che è il loro contributo al miglioramento del livello di apprendimento degli studenti, allora anche i capi di istituto devono essere valutati in base allo stesso criterio. Il fatto è che si valutano i dirigenti in base ad altri criteri, si utilizzano cioè criteri diversi rispetto a quelli applicati per la valutazione degli insegnanti. E a quel punto il dirigente scolastico può scegliere chi vuole, anche suo cugino, come insegnante. Se non diciamo che la valutazione del dirigente scolastico nella scelta degli insegnanti si deve fondare sul profitto conseguito dai loro studenti non abbiano alcun criterio per impedirgli di assumere suo cugino o chi gli pare.

È lo stesso problema che si pone quando si deve decidere come ricompensare i migliori insegnanti. In entrambi i casi va premiato chi ha una incidenza positiva sul profitto degli studenti.

ANTONIO AUGENTI

Vorrei fare il tentativo di spostare l'attenzione sul campo della ricerca più che su quello dell'applicazione dei test. Chi segue da qualche tempo la individuazione dei sistemi di conoscenza e competenze sui quali indagano gli strumenti valutativi riceve l'impressione - potrebbe anche essere soltanto l'impressione - che ci sia un'aria di ripetitività nella individuazione, nella categorizzazione dei sistemi di conoscenze e competenze.

Questo può riguardare diciamo il periodo degli ultimi 20 anni sia a livello nazionale, sia a livello europeo, tant'è che soggetti critici dell'uso dei test come Andrew Davis ritengono che si indaghi più sugli aspetti superficiali delle competenze e delle conoscenze, e non sulle conoscenze e competenze di tipo più profondo e duraturo.

Vorrei anche aggiungere che verrebbe raccomandato da molti, a livello di ricerca, che ci si rendesse conto del valore aggiunto che proviene al miglio-

ramento dei processi di apprendimento dall'utilizzo degli studi che riguardano il campo delle neuroscienze.

La domanda molto precisa che faccio è quella di conoscere se alle spalle di chi utilizza gli strumenti valutativi esistono dei centri di ricerca e di osservazione che indagano sugli aspetti evolutivi delle conoscenze e delle competenze e sul contributo maggiore che ai processi di apprendimento proviene dagli studi nel campo delle neuroscienze.

HANUSHEK

So che ci sono neuroscienziati che hanno parlato molto proprio di questi concetti. Leggo le versioni più divulgative di quello che scrivono ma non sono competente in questo tipo di discipline.

Quello che posso capire da tutto ciò è che si cerca di integrare le conoscenze, di studiare in che modo i giovani possano capire cose più complesse, leggere cose più complicate, esprimere un pensiero più profondo, più critico.

Credo che sia un modo per costruire un processo a partire dalle skill di base che noi esaminiamo fin dalla classe quarta. Per me se non si hanno queste fondamenta non si può procedere a operazioni più complesse. Se non si lavora sulla prima metà del percorso non si può affrontare la seconda parte, questa è la mia opinione forse semplicistica su come funziona il processo di accumulazione delle conoscenze. La neuroscienza, la scienza cognitiva, è relativa all'apprendimento. In questo campo si parla molto dell'importanza della 'pattern recognition', del riconoscimento di insiemi di conoscenze di base a partire dai quali è possibile passare al livello successivo di conoscenza, a pattern più complessi. Ma senza i fondamenti non si può fare lo scatto in avanti.

Questa è la risposta, ripeto, forse un po' sbrigativa, che posso dare alla sua domanda, ma per come lei l'ha formulata ho l'impressione che in questo campo lei ne sappia più di me, e quindi ovviamente non posso fornirle una risposta più precisa.

ITALO BASSOTTO

Sono Italo Bassotto, un ispettore scolastico in pensione. E sono andato in pensione perchè c'è stato un momento in cui mi sono accorto che non potevo fare più il mio mestiere come io lo pensavo. Per me la fase più importante della valutazione è la ricaduta, cioè l'analisi delle prospettive di miglioramento. Io nel mio lavoro ho sempre fatto questo, cercare di aiutare i singoli o le scuole a migliorare. La mia domanda è questa: potrei fare un lungo elenco delle strategie modestamente messe in campo, ma nella mia esperienza, grazie anche al lavoro che ho fatto con questa associazione (AIMC, ndr), la strategia migliore è sempre stata quella dell'autovalutazione, perchè tiene

vicina la persona valutata al piano di miglioramento, cioè chi viene valutato si accorge di far male e dice “non va bene, devo migliorare”. Se valuta uno esterno ci sono sempre le scuse (quello là non capisce niente, chi è quello che viene da fuori, cosa crede di fare...eccetera). Credo che incentivare l'autovalutazione sia una buona strategia, cosa ne pensa?

HANUSHEK

La mia prima risposta è ovviamente che sono d'accordo. Certamente lo sviluppo personale, basato sul coinvolgimento dei singoli nel proprio sviluppo, è la chiave. Ma come poter indurre gli studenti a essere autoriflessivi e a procedere da sè, come poter coinvolgere i soggetti tramite l'autovalutazione, sapendo che c'è molta eterogeneità tra un individuo e l'altro, e che non c'è quindi una risposta standard? Questo vale per tutti: insegnanti, genitori, alunni.

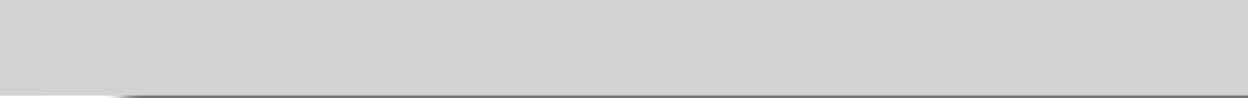
Gli economisti insistono molto sull'importanza degli incentivi, sull'uso degli incentivi per compensare il singolo che fa meglio, ne abbiamo già parlato ampiamente. Ho visto che ovunque, e anche in un ambiente scolastico, le persone che hanno la prospettiva di essere compensate se migliorano la qualità del loro lavoro tendono a migliorarsi, si impegnano di più, e quindi questo deve essere un punto fermo. Se un sistema rifiuta rigidamente l'offerta di incentivi ai singoli, produce frustrazione. Se invece dice “ovviamente puoi migliorare e sai come farlo”, poi l'altro risponde “sì, potrei in effetti...”. Occorre quindi sviluppare e incentivare questa capacità di miglioramento individuale a tutti i livelli, dal dirigente fino allo studente.

VINCIGUERRA

Sarebbero ancora molte le domande che vorremmo fare al nostro interlocutore, ma non vorremmo abusare della sua disponibilità e non vorremmo che poi avesse un ricordo dell'Italia non positivo (di troppa fatica), per cui penso di interpretare il sentimento dei presenti dicendo che è stata una grande opportunità poter rivolgere delle domande a lei e al professor Schleicher, e ascoltare le sue qualificate riflessioni. Per Tuttoscuola in particolare lo considero un onore e ne daremo certo conto ai nostri lettori per dare la massima diffusione nella scuola italiana a quanto lei oggi ci ha detto. Quindi grazie.

HANUSHEK

Grazie a voi per le buone domande.
Grazie.



- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?
Dati, confronti e questioni aperte
Prima edizione maggio 2002; seconda edizione dicembre 2002; terza edizione marzo 2003
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
Un sistema nazionale di valutazione
per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione novembre 2002; seconda edizione settembre 2003; terza edizione ottobre 2005
- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003; seconda edizione dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003
- Quaderno n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione maggio 2004
- Sintesi Q. n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione giugno 2004
- Quaderno n. 5** Per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione giugno 2006
- Quaderno n. 6** Oltre il precariato
Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità
Prima edizione dicembre 2006
- Quaderno n. 6/2** Oltre il precariato/Interventi
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Prima edizione marzo 2007
- Quaderno n. 7** Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?
Proposte per una professione "nuova"
Prima edizione dicembre 2007
- Quaderno n. 8** L'istruzione tecnica
Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese
Prima edizione dicembre 2008
- Quaderno n. 8/2** L'istruzione tecnica/2
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Prima edizione gennaio 2009
- Quaderno n. 9** Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa
Dati, confronti e proposte
Prima edizione dicembre 2010
- Quaderno n. 9/2** Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa/2
Sintesi del Quaderno
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Prima edizione aprile 2011

- Seminario n. 1** Moratti-Morris
Due Ministri commentano la presentazione dell'indagine P.I.S.A.
Prima edizione gennaio 2003
- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia
Un'esperienza di successo formativo
Prima edizione gennaio 2005
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia
Rapporto della Commissione Th  lot
Atti del seminario internazionale di TreeLLLe
Prima edizione maggio 2005
- Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione luglio 2005
- Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilit   e accountability
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione novembre 2005
- Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione maggio 2006
- Seminario n. 7** La scuola dell'infanzia
Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano
Seminario TreeLLLe - Reggio Children, in collaborazione con l'OCSE
Prima edizione settembre 2006
- Seminario n. 8** La dirigenza della scuola in Europa
- n. 9** Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione aprile 2007 / giugno 2007
- Seminario n. 10** Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto
Prima edizione novembre 2008
- Seminario n. 11** Politiche di innovazione per la scuola
Prima edizione novembre 2009
- Seminario n. 12** La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione luglio 2010
- Seminario n. 13** I dirigenti scolastici: funzioni, reclutamento, valutazione in Italia e in Europa
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione aprile 2013
- Seminario n. 14** Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione aprile 2014

Ricerche

Ricerca n. 1 **La scuola vista dai cittadini**
Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico
In collaborazione con Istituto Cattaneo
Prima edizione maggio 2004; seconda edizione ottobre 2005

Ricerca n. 2 **La scuola vista dai giovani adulti**
Indagine sulle opinioni dei 19-25enni nei confronti del sistema scolastico
Prima edizione aprile 2009

Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte
In collaborazione con Caritas e Fondazione Agnelli
Edizioni Erickson, 2011

**I numeri da cambiare. Scuola, università e ricerca.
L'Italia nel confronto internazionale.**
In collaborazione con la Fondazione Rocca
Prima edizione settembre 2012

**"VALORIZZA" Un approccio reputazionale per la valutazione
degli insegnanti**
In collaborazione con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione marzo 2013

**Questioni
aperte/1** **Latino perché? Latino per chi?**
Confronti internazionali per un dibattito
Prima edizione maggio 2008

Questioni aperte

Una scuola più europea per la competitività e la cittadinanza attiva
Convegno Nazionale dei Cavalieri del Lavoro
In collaborazione con l'Associazione TreeLLe
Prima edizione maggio 2013

Altre

STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL
PRIMA EDIZIONE
GENOVA - APRILE 2014

