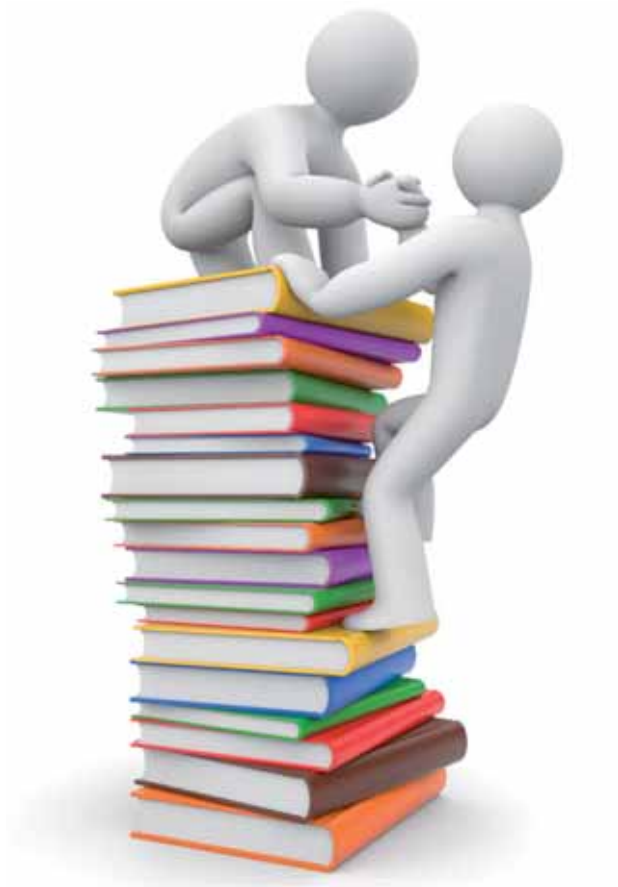


VALORIZZA

UN APPROCCIO REPUTAZIONALE
PER LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI



«La sperimentazione italiana “Valorizza”, realizzata dal Ministero nel 2011, è un approccio nuovo e estremamente interessante per la valutazione degli insegnanti e deve quindi considerarsi un contributo molto importante al dibattito internazionale su questo tema. È auspicabile che i suoi risultati abbiano ampia diffusione nella comunità educativa internazionale.»
(Dirk Van Damme, direttore del CERI - OCSE)

VALORIZZA

UN APPROCCIO REPUTAZIONALE
PER LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI

“Come identificare e premiare gli insegnanti
maggiormente apprezzati e rispettati per le loro abilità
professionali nel contesto di ogni scuola”

I contenuti di questo booklet possono essere scaricati dalle pagine internet:

<http://www.treelle.org/sintesi-della-sperimentazione-valorizza>

http://www.fondazione scuola.it/magnoliaPublic/iniziative/ricerca_valorizza/Teacher-Summit.html

Contatti

Per ulteriori informazioni contattare:
info@treelle.org

FONDAZIONE PER LA SCUOLA
DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO
Piazza Bernini, 5
10138 Torino - Italy
Tel. +39 011 4306511
Fax +39 011 4333135
info@fondazione scuola.it

ASSOCIAZIONE TREELLE
Palazzo Pallavicino
Via Interiano, 1
16124 Genova - Italy
Tel. + 39 010 582 221
Fax + 39 010 540 167
info@treelle.org

INDICE

Sintesi	5
----------------------	---

Parte Prima	7
--------------------------	---

E' possibile valutare gli insegnanti?

1. La valutazione degli insegnanti	7
2. La valutazione delle professioni "etiche"	8
3. La situazione in Italia	9

Parte Seconda	13
----------------------------	----

Valorizza: una sperimentazione del Ministero dell'istruzione

4. L'ipotesi di lavoro: una valutazione reputazionale (olistica e contestuale)	13
5. La sperimentazione Valorizza	14

Parte Terza	19
--------------------------	----

I risultati della sperimentazione

6. Analisi dei risultati	19
7. Valorizza: critiche e risposte	32
8. Valorizza – Punti di forza e debolezze	38
<i>(di Dirk van Damme – Direttore del CERI-OECD)</i>	

Parte Quarta	41
---------------------------	----

Si può portare a sistema il modello Valorizza?

9. Un approccio graduale	41
10. La proposta riguarda gli obiettivi strategici della valutazione degli insegnanti?	43

Ringraziamenti

Questa è una sintesi del Rapporto di ricerca sulla sperimentazione Valorizza che l'Associazione TreeLLe e la Fondazione per la Scuola della Compagna di San Paolo hanno realizzato (dicembre 2011), su incarico del Ministero.

Il Rapporto è frutto delle analisi e riflessioni di un gruppo di lavoro che ha coinvolto a vario titolo: Norberto Bottani, Caterina Ginzburg, Emiliano Grimaldi, Andrea Ichino, Claudia Mandrile, Daniela Molino, Francesca Morselli, Attilio Oliva, Anna Maria Poggi, Luisa Ribolzi, nonché Marco Masuelli e Antonino Petrolino per conto del Ministero.

In particolare si ringrazia Giovanni Biondi, in allora Capo Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del Ministero e Antonella Tozza, Dirigente dell'Ufficio IV - Sistemi informativi ed analisi statistiche, e tutto il suo staff. La preziosa collaborazione con il Ministero ha contribuito a sostenere l'attività delle Fondazioni presso i soggetti coinvolti a vario titolo nella sperimentazione.

Si ringraziano inoltre i direttori generali degli USR (Uffici Scolastici Regionali) di Campania (Diego Bouché), Lombardia (Giuseppe Colosio) e Piemonte (Francesco De Sanctis), gli esperti ministeriali coinvolti nella sperimentazione, i dirigenti scolastici e i docenti delle 33 scuole che hanno preso parte a Valorizza.

Si ringrazia Dirk Van Damme, responsabile del CERI-OCSE, che ha operato come "critical friend" nelle fasi più significative della sperimentazione e che ha formulato la sua analisi conclusiva nel capitolo 8 di questa sintesi.

Sintesi

Come identificare e premiare gli insegnanti maggiormente apprezzati e rispettati per le loro abilità professionali nel contesto di ogni scuola (i "meritevoli")

Il Ministero per l'Istruzione italiano ha avviato nel 2011 una sperimentazione per la valutazione degli insegnanti meritevoli sulla base del giudizio delle principali componenti della scuola: dirigente, docenti, genitori e studenti. L'ipotesi di lavoro era che "in ogni scuola, tutti sanno chi sono gli insegnanti migliori, per la reputazione di cui godono in quello specifico contesto".

Va innanzitutto evidenziato che Valorizza non è uno strumento concepito ed utilizzabile per la valutazione di tutti gli insegnanti (valutazione formativa), ma solo per identificare e premiare quelli meritevoli. Gli obiettivi strategici a livello di sistema che si sono voluti perseguire con questa scelta sono chiaramente evidenziati nel capitolo 5 paragrafo a.

A partecipare, su base volontaria, sono state ammesse 33 scuole, in ciascuna delle quali gli insegnanti sono stati invitati a candidarsi per la valutazione. Ognuno dei candidati ha compilato un questionario di auto-valutazione, centrato sui comportamenti professionali, atteggiamenti e attività; ha inoltre fornito un CV con informazioni sulle proprie esperienze professionali pregresse.

Tutti i genitori degli alunni della scuola (ed anche gli studenti degli ultimi due anni delle scuole superiori) hanno a loro volta ricevuto un questionario, nel quale si chiedeva di indicare fino a tre nomi di docenti che essi consideravano come i più apprezzati per i loro comportamenti professionali. Il tasso di risposta è stato piuttosto alto, intorno ai 2/3.

Il collegio dei docenti di ogni singola scuola ha poi eletto due dei suoi membri che, insieme al dirigente, hanno dato vita ad un nucleo di valutazione. Ciascuno dei tre valutatori ha esaminato, separatamente dagli altri, i questionari e i CV dei docenti candidati, nonché i questionari compilati da genitori e studenti (frequentanti gli ultimi due anni della secondaria di secondo grado). I valutatori dovevano tener presente, quale criterio per la propria valutazione, il profilo professionale dei docenti definito in termini generali nel contratto nazionale di lavoro. A nessuno degli elementi su cui si fondava il processo valutativo era stata attribuito in partenza un peso specifico o una priorità sugli altri.

L'analisi si è svolta individualmente, senza nessun accordo preventivo e senza scambi di vedute fra i tre membri del nucleo durante il processo di valutazione. Al termine, ognuno ha redatto una propria lista con i nomi degli insegnanti ritenuti "meritevoli" nel contesto della scuola, in numero non superiore al 30% di quelli che si erano candidati.

Come atto finale, i tre valutatori si sono riuniti per la prima volta in seduta comune ed hanno messo a confronto le proprie liste: i candidati che figuravano in tutte e tre sono stati immediatamente individuati come meritevoli. Successivamente, sono stati ripresi in esame e messi a confronto fra loro quelli che erano stati indicati da due su tre dei valutatori.

I candidati sono stati oltre 900 nelle 33 scuole che hanno partecipato e 276 sono stati selezionati come meritevoli. Il Ministero ha poi attribuito loro un bonus pari ad una mensilità di stipendio.

E' interessante notare che i due terzi dei prescelti lo sono stati all'unanimità, essendo stati indicati separatamente da tutti i tre valutatori; quasi tutti gli altri erano stati prescelti almeno da due. Altro elemento di interesse: i docenti più apprezzati da genitori e studenti sono stati, in grande maggioranza, quelli selezionati dal nucleo di valutazione.

Questi risultati suggeriscono che le principali componenti della comunità scolastica condividono giudizi molto simili riguardo a chi siano i docenti più apprezzati: e questo anche

se ciascuno di essi non saprebbe definire o convenire in anticipo sui criteri da usare per valutare il comportamento professionale.

Al fine di valutare gli esiti della sperimentazione il Ministero ha richiesto all'Associazione Treelle e alla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo di condurre una ricerca scientifica sul livello di concordanza fra le decisioni del nucleo di valutazione e le opinioni delle altre componenti della scuola, nonché un'analisi dei processi attivati nelle scuole con la sperimentazione stessa. Un nuovo questionario è stato quindi distribuito a tutti gli insegnanti (sia candidati che non) ed anche ai genitori ed agli studenti delle scuole del campione. Ancora una volta, il tasso di risposta è stato elevato, intorno al 50%, e due terzi di coloro che hanno risposto erano pienamente d'accordo con i risultati.

Da notare che tutte le scuole hanno accolto con favore la sperimentazione. Ad essere apprezzati soprattutto il riconoscimento ai migliori insegnanti per le loro competenze professionali e la prova di fiducia nella capacità della comunità scolastica di valutare i propri membri, senza doversi avvalere di esperti venuti dall'esterno. L'elevato livello di consenso intorno ai nomi dei candidati prescelti è stato inoltre di aiuto nell'evitare tensioni e conflitti sul processo valutativo e sui suoi esiti.

L'alto grado di convergenza nei punti di vista delle diverse componenti – ognuna delle quali si è espressa separatamente dalle altre – indica anche un significativo livello di validità del processo e conferma che una "buona reputazione" costituisce un'opinione condivisa anche quando fondata su criteri o motivazioni in parte anche diversi.

Sembra di poter dire che il modello Valorizza non possa essere qualificato come troppo "soggettivo" o "arbitrario": esso costituisce invece un approccio reputazionale, "intersoggettivo" e contestuale, particolarmente adatto per piccole comunità quali sono le scuole. Esso si è rivelato affidabile ed efficace, in quanto ha individuato e premiato quegli insegnanti che sono a grande maggioranza ritenuti come i più meritevoli nella propria scuola. E inoltre è snello, poco costoso e non burocratico: ciò anche ad evitare che troppe risorse finanziarie siano destinate a complesse procedure di valutazione anziché a dare consistenza alle premialità dei meritevoli.

Infine, le due Fondazioni indipendenti hanno formulato tre raccomandazioni, nel caso in cui il metodo Valorizza dovesse diventare in futuro il metodo standard per individuare e premiare i docenti meritevoli:

- che gli insegnanti selezionati ricevano un bonus annuale pari a due mensilità di stipendio per tre anni consecutivi;
- che il processo valutativo sia ripetuto in ogni scuola ogni tre anni, sempre su base volontaria, per allargare il riconoscimento ad un maggior numero di insegnanti;
- che il processo sia diffuso progressivamente, con un approccio dal basso (bottom-up): cioè che le scuole possano decidere liberamente se partecipare o meno, nei limiti di un budget annualmente messo a disposizione dal Ministero specificamente per lo sviluppo del metodo Valorizza nel sistema scolastico (vedi capitolo 9).

NOTA per il lettore

Le sezioni da leggere con maggiore attenzione per una piena comprensione dell'idea chiave su cui si basa il processo Valorizza sono i capitoli 4, 5 e 8.

Il capitolo 6 contiene una selezione di dati raccolti durante il processo di validazione successivo alla sperimentazione e le analisi relative. Le tabelle chiave sono la 9, la 10 e la 11 del sotto paragrafo a2 del capitolo 6: "Grado di convergenza interna ai nuclei di valutazione nell'individuazione dei meritevoli".

Parte Prima

È possibile valutare gli insegnanti?

1. La valutazione degli insegnanti

Il problema di partenza è ben noto: come fare per valutare una prestazione che è sostanzialmente auto-regolata? Escluso che si possa misurarla in termini di mero adempimento, quasi tutti i tentativi finora immaginati (ed anche messi in pratica in Paesi diversi dall'Italia) hanno fatto ricorso a due metodologie, entrambe fondate su misurazioni indirette.

a. Su criteri "oggettivi" indiretti

Questo approccio si basa sulla ricerca di una definizione quanto più completa ed analitica possibile della pratica professionale, una sorta di "scomposizione in fattori". Ad esempio: come organizza il tempo di lezione, quali griglie utilizza per valutare gli apprendimenti, quali titoli ha acquisito, Il passo successivo è quello di attribuire un valore a ciascuno degli elementi così individuati e poi mettere a punto tecniche di rilevazione/misurazione appropriate.

Un altro modo per esprimere lo stesso concetto rimanda alla cosiddetta "oggettività" della valutazione. Si cerca cioè di individuare indicatori di qualità in singoli comportamenti o atti professionali (il tempo dedicato all'auto-aggiornamento, i corsi di specializzazione frequentati, ecc.), per inferire dalla loro presenza/assenza un giudizio complessivo sulla professionalità messa in campo da ciascuno.

Questi approcci non hanno finora prodotto risultati soddisfacenti, principalmente perché non è facile "isolare" singoli elementi che siano di per sé significativi per la valutazione, indipendentemente dalla relazione e dal contesto. Ad esempio, nessuno dubita che la conoscenza approfondita della propria disciplina costituisca un requisito importante per un docente: ma, in concreto, questa competenza può assumere rilevanza molto diversa, a seconda che l'utenza di riferimento sia socialmente e culturalmente predisposta allo studio ovvero demotivata e a rischio di devianza.

Insomma, bravo insegnante non si è in astratto e "a prescindere": lo si è in situazione. Ed il valore di un docente non è facilmente disarticolabile in caratteristiche elementari, buone per ogni situazione, dalla cui somma si possa far discendere un giudizio "oggettivo" sempre uguale, indipendentemente da chi valuta e dal contesto in cui la valutazione avviene.

b. Sui risultati di apprendimento degli alunni.

Un diverso approccio al tema della valutazione degli insegnanti – sviluppatosi da quando sono disponibili rilevazioni esterne sistematiche degli apprendimenti degli studenti – consiste nel partire proprio dai risultati di apprendimento per risalire al valore della prestazione professionale.

L'inferenza appare naturale e anche seducente: se l'alunno ha imparato, il professore è stato bravo. E, apparentemente, misurare quel che gli studenti hanno appreso a scuola è abbastanza "facile", anche se resta tutto da risolvere il nodo del rapporto fra le conoscenze teoriche e le competenze che poi saranno in grado di dimostrare

nella vita pratica. Ma, nel momento in cui si cerca di utilizzare quei dati per valutare la qualità professionale dei docenti, ci si scontra immediatamente con l'ulteriore questione: quanto del risultato complessivo osservato sullo studente sia ascrivibile al singolo insegnante e quanto al team di cui fa parte o al contesto in cui opera la scuola. E, fattore non trascurabile: quanto dipenda dall'alunno stesso e dal suo impegno nello studio, oltre che dalle sue qualità intellettuali. Su questo punto sono tuttora in corso dibattiti importanti: ma quasi tutti ormai convergono sul fatto che la rilevazione degli apprendimenti può costituire solo uno dei molti aspetti da tenere in considerazione, non certo l'unico.

In ogni caso, un tale approccio – oltre a fornire risultati tuttora incerti e discutibili – richiede tempo ed assorbe risorse importanti. Occorrono rilevazioni "longitudinali", cioè ripetute nel tempo; misurazioni di parametri socio-culturali esterni alla scuola; complesse operazioni di sterilizzazione delle diverse variabili "di disturbo" per arrivare ad isolare il cosiddetto "valore aggiunto". Il quale poi risulta (con una certa approssimazione) riconducibile all'azione della scuola, ma quasi mai è possibile isolare in modo convincente, al suo interno, l'apporto del singolo insegnante.

In sostanza, non esistono ricette "automatiche", cioè oggettive e quantitative, per valutare la prestazione professionale degli insegnanti. E la ragione è abbastanza semplice: la valutazione è un'operazione eminentemente soggettiva: consiste nell'esprimere con un giudizio l'importanza che il soggetto giudicante attribuisce all'oggetto del giudizio. Nel caso specifico, alla prestazione di un insegnante.

Esiste un'ulteriore problematicità, che non è specifica alla sola professione insegnante e sulla quale pure occorre riflettere quando si affrontano questi temi. Ne diremo qualcosa nella prossima sezione.

2. La valutazione delle professioni "etiche"

Ci sono professioni, ad esempio quella del giudice o del medico, alle cui decisioni è affidata la libertà o la stessa vita degli individui. In misura meno drammatica, ma non molto dissimile, tale è anche la professione dell'insegnante, cui è affidata – insieme alla trasmissione dei saperi – la cura di accompagnare, guidare e correggere la crescita personale e civile dei propri studenti.

Per esse non valgono i parametri di giudizio applicabili alla generalità delle altre: la delicatezza dei beni su cui esse incidono richiede da una parte massima libertà di giudizio, dall'altra l'esistenza di regole etiche particolarmente stringenti.

Da sempre si riconosce loro il diritto alla libera autodeterminazione nelle scelte professionali: nell'interesse stesso di quanti ad essi si affidano o sono affidati. Un giudice che non sia libero di formarsi un convincimento o un medico che non possa scegliere la terapia a suo avviso più idonea costituirebbero un grave rischio sociale. Al tempo stesso si cerca di definire il "limite" di quella libertà, il criterio che la separi dall'arbitrio e dall'irresponsabilità.

La formula tradizionale dice: in scienza e coscienza. Cioè sulla base delle norme e delle migliori pratiche codificate, ma rispondendo solo al proprio libero convincimento.

Il caso degli insegnanti è simile, anche se non del tutto sovrapponibile.

L'apprendimento è un processo che si attiva o meno nella mente dello studente, ma che non può fare a meno dell'innesto costituito dall'azione dell'insegnante. Quell'azione deve, per definizione, essere flessibile, perché ogni studente è diverso. Non si può quindi prescrivere in assoluto un metodo o una didattica: e quindi non è possibile giudicare la qualità di un insegnante dal rispetto di codici di comportamento professionale o dall'applicazione scrupolosa delle migliori teorie pedagogiche.

Tanto è vero questo, che uno stesso insegnante, in una stessa classe, attraverso la stessa sequenza di atti professionali, ottiene risultati molto diversi da alunno ad alunno. Il che rende impossibile valutarlo solo sui risultati di apprendimento.

3. La situazione in Italia

In Italia l'unico aspetto del sistema di istruzione ad essere regolarmente valutato riguarda gli apprendimenti degli studenti. Esiste un Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI) che dal 2009 rileva dati quantitativi e (in misura minore) qualitativi su tutti gli studenti italiani ad alcuni livelli chiave del loro percorso scolastico: secondo, quarto, sesto, ottavo e decimo anno. La rilevazione si riferisce solo a due materie: Italiano e Matematica. In realtà – ed in attesa di costruire una base dati più ampia e longitudinale nel tempo – si tratta di una “misurazione” e non di una “valutazione” vera e propria.

Non esiste invece una valutazione del sistema nel suo complesso, né delle singole scuole: le quali poi hanno un'autonomia reale piuttosto limitata, non dispongono di un consiglio di amministrazione dotato di poteri reali e non possono contare sul sostegno di un corpo ispettivo specializzato. Quanto ai loro dirigenti, anche per le resistenze sindacali, il sistema tende ad attribuire loro funzioni quasi esclusivamente burocratiche.

Tuttavia, è stato recentemente approvato un provvedimento, che prevede di sottoporre a valutazione tutte le scuole ed i loro dirigenti, mentre restano per il momento al di fuori di ogni ipotesi di valutazione gli insegnanti, anche per la forte resistenza dei loro sindacati. Questa situazione crea però crescenti problemi, dato che gli insegnanti costituiscono di gran lunga la singola variabile più importante per la qualità degli apprendimenti.

In sintesi, i principali inconvenienti della mancata valutazione degli insegnanti sono:

- non è possibile strutturare una progressione economica degli insegnanti che non sia basata, come adesso, sulla sola anzianità di servizio;
- non è possibile individuare in modo chiaro e sistematico gli insegnanti dotati di capacità personali aggiuntive rispetto a quelle didattiche, cui affidare incarichi di coordinamento e di organizzazione, di formazione, di tutoraggio e simili: le cosiddette figure intermedie;
- non è possibile motivare i migliori perché continuano ad impegnarsi, né suscitare emulazione fra quelli che potrebbero fare meglio e si impegnano poco, perché in ogni caso non ci sarebbero riconoscimenti, neppure simbolici e di status;
- non è possibile trattare in modo efficace i casi critici di insegnanti non idonei alla professione: che non sono molto numerosi, ma che esistono, come in tutti i sistemi,

e che possono fare danni importanti.

In sintesi, quel che è realmente essenziale è che si superi finalmente il tabù della fittizia uniformità professionale. È vero che tutti gli insegnanti fanno lo stesso lavoro: non è vero (e non è giusto, né intellettualmente onesto, far finta che lo sia) che tutti lo facciano allo stesso modo e con gli stessi risultati. Molti fanno bene: ancor più numerosi sono quelli che possono fare meglio.

L'attuale situazione determina anche conseguenze sul funzionamento generale del sistema:

- non si permette all'opinione pubblica di formarsi un'idea attendibile di come funziona la scuola ed i suoi insegnanti. In questo contesto, le famiglie sono costrette ad affidarsi al "passaparola" per scegliere dove iscrivere i propri figli: e a scegliere meglio sono di solito quelle che, per posizione culturale e sociale, hanno accesso alle informazioni migliori;
- non si riesce a valutare l'impatto delle riforme di ordinamento, perché non è possibile distinguere quali esiti dipendono da esse e quali dai comportamenti dei docenti. Così, ogni nuovo Ministro rimette mano al sistema solo sulla base dei suoi orientamenti culturali e politici, anziché su un fondamento di dati;
- non si riesce ad allocare in modo razionale le risorse, soprattutto in tempi di crisi, perché non si sa quali insegnanti sarebbero in grado di utilizzarle al meglio.

Cosa pensano gli insegnanti

In questa situazione, gli osservatori più attenti sono concordi nel ritenere che occorre trovare una modalità accettabile per superare le criticità esistenti. Il fatto nuovo è che, per la prima volta, comincia ad esserne convinta una parte significativa degli stessi insegnanti, come è testimoniato da diverse ricerche.

Fra queste, vanno ricordate almeno la Terza indagine sugli insegnanti (2010), curata dall'Istituto IARD e la Ricerca ANP-NOMISMA (2009), condotte su campioni vasti e rappresentativi.. Da entrambe emerge che una percentuale molto consistente di insegnanti considera ormai maturi i tempi per una valutazione professionale delle proprie prestazioni, anche se poi si divide nel giudizio circa le modalità e i contenuti che tale valutazione dovrebbe assumere.

In ogni caso, è netta la preferenza per una valutazione interna, cioè condotta da soggetti che abbiano conoscenza diretta del lavoro svolto. Interessante anche notare come un numero crescente di insegnanti sia pronto ad accettare che, sulla base della valutazione, si instaurino differenze retributive o un vero e proprio percorso di carriera. E quasi due insegnanti su tre sono favorevoli a un sistema di riconoscimento del merito.

Si tratta di un atteggiamento in rapida evoluzione: appena dieci anni prima, la precedente indagine IARD dava conto di una realtà molto diversa, mentre oggi un numero crescente di insegnanti italiani (vicino alla metà) desidera mettersi in gioco.

Si è sviluppata la consapevolezza che quel che non viene mai valutato finisce con il perdere di valore: agli occhi dell'opinione pubblica, ma anche degli stessi protagonisti. Un intero corpo professionale, privato della possibilità di misurarsi su una base

di riferimento, ha perso visibilità sociale ed è andato incontro ad una preoccupante caduta nell'autostima collettiva.

Si può quindi considerare venuto il tempo per passare dal riconoscimento della necessità della valutazione allo studio sulle modalità più utili e praticabili per avviarla. Su questa strada, oltre alla resistenza dei sindacati, vi sono anche altri ostacoli:

- la mancanza di un profilo professionale chiaramente definito, data l'amplissima libertà di autodeterminazione professionale tradizionalmente riconosciuta ai docenti;
- l'elevato numero degli interessati (oltre settecentomila);
- la limitata disponibilità di risorse finanziarie, che richiede di individuare modalità di lavoro semplici e poco costose.

Ma la difficoltà forse più importante è di ordine concettuale: se e come sia possibile definire cosa è un "buon insegnante". Questo è un tema tradizionalmente controverso, sul quale si sono confrontate e scontrate tesi diverse, senza che si sia finora arrivati ad un punto di accordo generalizzato. La sperimentazione Valorizza si è proposta di mettere alla prova un approccio originale alla questione.

Il punto di partenza: una nuova legge sulla valutazione di tutti i dipendenti pubblici.

Nel 2009, viene approvata dal Parlamento una legge che detta nuove regole per la valutazione di tutti i dipendenti pubblici. C'è però una deroga: proprio in considerazione delle difficoltà che sono state descritte, per la scuola – ed in particolare per i docenti – la valutazione è rinviata ad un futuro Decreto, che dovrà adattare i principi generali alle caratteristiche del servizio di istruzione.

In questo contesto, il Ministro decide di insediare un Comitato Tecnico Scientifico (CTS) con il mandato di formulare proposte per un Sistema nazionale di valutazione del servizio scolastico "finalizzato alla valorizzazione del merito".

Le posizioni all'interno del comitato si polarizzano presto intorno a due approcci: quello di chi vuole mettere a punto un modello di valutazione dei singoli insegnanti e quello di chi preferisce rivolgere l'attenzione all'efficacia dei *team* didattici e delle scuole. Una sintesi viene trovata nella decisione di portare avanti entrambi i progetti e di studiare solo alla fine le modalità per integrarli fra loro, nella convinzione che siano entrambi necessari e complementari.

Il progetto sulla valutazione dei singoli docenti prende il nome di "**Valorizza**" e costituisce l'oggetto della presente pubblicazione (*gli esperti del CTS che, con il coordinamento del Capo Dipartimento Biondi, elaborano e mettono a punto il metodo Valorizza sono: Giovanna Barzanò, Norberto Bottani, Paola Callegati, Giancarlo Capello, Andrea Ichino, Attilio Oliva, Anna Maria Poggi, Luisa Ribolzi, Giovanni Zen*).

Si tratta di un progetto "sperimentale", nel senso che il CTS raccomanda al Ministro di metterlo alla prova su piccola scala, per evidenziare potenzialità e limiti. Questa indicazione coincide del resto con le intenzioni del Ministro, che vuole – prima di avviare azioni di sistema su grande scala – mettere a punto e testare gli strumenti in una dimensione ridotta, meno costosa e più facilmente monitorabile.

Nelle pagine successive, intendiamo illustrare più approfonditamente i presupposti e le modalità operative su cui si è basato il progetto.

Parte Seconda

“Valorizza”: una sperimentazione del Ministero

4. L'ipotesi di lavoro: una valutazione reputazionale (olistica e contestuale)

Il dibattito interno su questo punto ha fatto emergere un'ipotesi metodologica alternativa a quelle in precedenza considerate: partire da una considerazione **“olistica”** della prestazione docente anziché da una procedura analitica.

L'idea chiave era ripresa da una originale proposta dell'Associazione TreelLLe, che l'aveva sviluppata in uno dei suoi “Quaderni” (*Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*, 2004). Di essa, il CTS ha recuperato il nucleo concettuale più che gli aspetti operativi.

L'ipotesi che viene formulata riposa su alcune considerazioni di fondo:

- la professionalità docente si fonda sul possesso e l'esercizio di alcune competenze di base: *disciplinari; psico-pedagogiche; metodologico-didattiche; organizzativo-relazionali; di ricerca, documentazione e valutazione*. Tuttavia, il “dosaggio” relativo di queste competenze è variabile e non è possibile assegnare a ciascuna di esse un “peso” nella valutazione, se le si isola le une dalle altre;
- la professionalità docente è, in una misura rilevante, **“situazionale”**: cioè assume valore e può essere oggetto di apprezzamento in un contesto dato;
- nelle scuole, tutti sanno chi sono gli insegnanti più stimati. È dato di comune esperienza che il giudizio favorevole si fonda su considerazioni diverse a seconda dei punti di vista, ma tende a concentrarsi su alcune persone. Insomma, cambiano i motivi per cui un docente è stimato e apprezzato dal suo dirigente, dai colleghi, dal personale ausiliario, dai genitori o dagli alunni: ma ad essere apprezzati sono quasi sempre gli stessi. Si tratta di trovare procedure trasparenti per far emergere questa realtà.

Da tali premesse deriva la convinzione che non metta conto di individuare e valutare separatamente le singole competenze professionali: non esiste una ricetta ideale, buona in astratto per tutte le situazioni. La “qualità” di un docente – letta anche come la sua capacità di agire efficacemente in un contesto dato – si apprezza nel suo insieme e, soprattutto, all'interno di quel contesto. Non serve, e non è possibile, confrontare fra loro qualità osservate in contesti diversi. Utenti diversi e ambienti di lavoro caratterizzati da problemi particolari richiedono approcci diversificati. Al limite, si potrebbe dire che uno stile “unico”, un “ideal-tipo” di insegnante, ricostruito facendo astrazione da una situazione concreta, non può neppure essere valutato, perché non se ne conosce l'idoneità rispetto a nessuna scuola specifica. Ne discende che la valutazione dei docenti ha senso soprattutto all'interno di una singola scuola: sarebbe d'altro conto impensabile cercare di costruire una graduatoria generale di oltre 700.000 insegnanti distribuiti su 40.000 sedi scolastiche.

Queste considerazioni hanno spinto alla costruzione di una modalità valutativa che, scuola per scuola, mettesse a fattore comune contributi diversi, ricostruendo un giudizio per quanto possibile valido e condiviso a partire da più angolazioni “soggettive”.

Quel che ne fa un giudizio attendibile non è il punto di vista di ciascun singolo valutatore, ma la spontanea convergenza di molteplici apprezzamenti. Insomma, l'addensarsi *casuale* dei giudizi favorevoli su alcune persone elide proprio la casualità originaria e fa diventare secondario anche quel che di arbitrario potrebbe esservi in ciascuno di loro preso isolatamente. Si tratta solo di trovare un modo per far esprimere questi molteplici punti di vista indipendentemente gli uni dagli altri e senza che abbiano modo di influenzarsi e quindi di "passarsi" eventuali errori e pregiudizi.

Naturalmente, un modello del tutto nuovo va messo alla prova per vedere se funziona. Ci si è quindi orientati per una sperimentazione su scala ridotta. D'altra parte, una sperimentazione non è tale se non viene verificata nei suoi esiti. Per questo motivo, il Comitato ha raccomandato al Ministero di attivare un processo di validazione successiva (vedi capitolo 6).

5. La sperimentazione Valorizza

a. *Gli obiettivi strategici connessi alla valutazione degli insegnanti*

Il fine ultimo della valutazione è il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, per il quale è essenziale il miglioramento della qualità dell'insegnamento, ossia delle competenze degli insegnanti. Se è vero che il quadro normativo vigente obbliga comunque a valutare le prestazioni professionali dei singoli e delle scuole, è vero anche che ci sono altre ragioni strategiche per farlo: ragioni più interne al funzionamento della scuola e ben mirate ad aspetti essenziali di esso. Tali sono, in ordine non gerarchico:

1. collegare un miglioramento retributivo ad un meccanismo di riconoscimento del merito e non solo al maturare dell'anzianità;
2. mettere in moto una dinamica di emulazione positiva tra gli insegnanti, che allarghi l'area dell'eccellenza professionale;
3. far emergere le personalità più apprezzate in ogni scuola ai fini della attribuzione di compiti ulteriori, sia di natura didattica che di organizzazione delle scuole. In questo modo verrà a formarsi un "vivaio" di insegnanti fra cui reclutare il *middle management* (essenziale per un leadership condivisa), i futuri dirigenti ed i futuri ispettori.
4. attrarre, nel tempo, alla professione di insegnante anche laureati di elevate qualità, attraverso una prospettiva di migliori retribuzioni e di sviluppi di carriera;
5. indurre in tutti i docenti un'abitudine all'autovalutazione, quale presupposto necessario per il miglioramento generale delle loro prestazioni;

b. *Gli obiettivi specifici di Valorizza*

È importante tener presente che Valorizza – per come è costruito e per quelli che sono i suoi presupposti teorici – non è uno strumento pensato per la valutazione di tutti gli insegnanti. Il suo obiettivo è più circoscritto, ma non per questo meno importante: individuare e premiare gli insegnanti *più meritevoli*.

Il concetto di *meritevole*, a sua volta, non vuole essere assoluto e cioè riferirsi agli insegnanti migliori in astratto; è invece relativo ad uno specifico contesto (la singola

scuola) e vuole indicare coloro che dalla propria comunità – dirigente, colleghi, genitori e studenti – sono ritenuti come i più efficaci.

Rimanda, insomma, alla riflessione che si è fatta in precedenza sulla difficoltà di individuare parametri universalmente validi ed oggettivi per valutare una professione autoregolata; ed autoregolata perché di natura "etica".

Se molti convengono nell'apprezzare il modo in cui uno specifico insegnante interpreta il proprio mandato professionale e quindi il modo in cui vive l'etica della professione, è probabile che quel docente sia effettivamente meritevole rispetto a quella comunità. E comunque la comunità, riconoscendolo, e il Ministero, premiandolo, gli mandano un segnale di rinforzo positivo.

c. Vantaggi attesi del modello Valorizza

Nel suo lavoro, il CTS (in accordo con il Ministero) ha voluto anche tener presenti alcuni aspetti, particolarmente funzionali rispetto al mandato e al contesto. Il modello proposto doveva:

- poter essere realizzato in tempi brevi;
- essere semplice da gestire, senza troppe complicazioni burocratiche;
- essere economico (cioè non assorbire per il proprio funzionamento grandi risorse);
- avere costi certi (con relativa predeterminazione dei premi da attribuire);
- essere attendibile (cioè dare risultati generalmente condivisi nella comunità scolastica);
- assicurare la partecipazione attiva degli interessati al processo che li riguardava;
- non essere facilmente attaccabile per via contenziosa;
- essere suscettibile di agevole sviluppo e correzione nel tempo.

d. Valorizza: la descrizione del modello

Questi gli elementi principali del modello che è stato sperimentato:

- *modello "reputazionale"*: cioè fondato sull'apprezzamento professionale generale da parte dei vari attori della comunità scolastica, cui non viene chiesto di motivare analiticamente la scelta, ma solo di indicare i docenti più stimati. Questa metodologia è nata dall'adozione di un approccio "olistico", cioè complessivo, alla personalità e all'agire professionale degli interessati, rinunciando – per i motivi già illustrati – a una segmentazione analitica di singoli aspetti, da valutare separatamente;
- *attori coinvolti nel processo*: in ogni scuola, la scelta dei docenti "meritevoli" (nel senso più volte indicato di "generalmente apprezzati professionalmente") è stata affidata ad un nucleo di valutazione (vedi oltre). Il nucleo ha fondato le proprie scelte su:
 - a) conoscenza diretta dei concorrenti da parte dei valutatori;
 - b) documentazione prodotta dai candidati (questionari di autovalutazione e curriculum vitae);
 - c) parere espresso dai genitori degli alunni (attraverso questionari ad hoc);
 - d) parere espresso dagli stessi alunni negli ultimi due anni di scuola media superiore (attraverso questionari ad hoc);
- *nucleo di valutazione*: in ogni scuola coinvolta nella sperimentazione, il

- Collegio docenti ha eletto due insegnanti, che – insieme al dirigente – hanno dato vita al nucleo di valutazione. Il rapporto di due a uno (fra docenti e dirigente) è stato fissato per assicurare da un lato la prevalenza del giudizio “dei pari”, dall’altro un peso comunque significativo del dirigente. È stata prevista la facoltà per il presidente del Consiglio d’istituto (un genitore) di prendere parte ai lavori del nucleo, senza potere decisionale, ma unicamente in funzione di portavoce dell’utenza e di garante nei confronti della comunità;
- *documentazione prodotta dagli interessati*: ogni docente candidato ha presentato:
 - a) un curriculum vitae (secondo il modello europeo);
 - b) un questionario di autovalutazione professionale, costruito sulle competenze descritte nell’art. 27 del contratto collettivo nazionale di lavoro;
 - *volontarietà*: tenuto conto della novità e delle prevedibili resistenze, si è scelto di adottare un doppio livello di volontarietà nell’adesione. A partecipare sono state solo le scuole che hanno aderito con apposita delibera a maggioranza del proprio Collegio docenti; ed in ogni scuola sono stati valutati solo i docenti che si sono candidati. Potevano candidarsi solo gli insegnanti che fossero almeno al terzo anno di servizio consecutivo nella stessa scuola: questa condizione serviva a garantire che la “reputazione”, cui era affidato il giudizio, si fondasse su una conoscenza consolidata da parte dei colleghi e dell’utenza;
 - *numero dei “meritevoli”*: in ogni scuola, potevano essere selezionati fino al 30% dei candidati. Tale percentuale, relativamente elevata, teneva conto del fatto che non tutti i candidabili si sarebbero ragionevolmente candidati e aveva lo scopo di non restringere troppo il numero dei prescelti. Ad essi sarebbe stata attribuita una gratifica pari ad una mensilità extra di stipendio, una tantum;
 - *“supporto al processo di valutazione operato dalle scuole”*: per una scelta di progetto, si è voluto che tutto il processo fosse interno alle scuole, senza interferenze esterne, per valorizzare l’autonomia delle istituzioni scolastiche. Al tempo stesso, per assicurare supporto ai nuclei e far sì che i loro comportamenti risultassero confrontabili (anche a fini di validazione successiva della sperimentazione), ad ogni scuola è stato assegnato un esperto ministeriale (d’ora in poi, EM) e appositamente formato circa le finalità e i presupposti del modello. L’esperto ha partecipato a tutte le fasi dei lavori del nucleo, solo per quanto riguardava il metodo, senza interferire con le scelte di merito. Ogni esperto ha seguito tre scuole;
 - *sequenza delle operazioni*: i tre componenti dei nuclei di valutazione hanno in un primo tempo esaminato – ciascuno indipendentemente dagli altri e senza consultarsi – tutta la documentazione raccolta (curriculum vitae, questionari di autovalutazione, questionari indirizzati all’utenza); hanno poi messo a riscontro tali elementi con la “reputazione” di cui ciascuno dei candidati era portatore nella comunità secondo la loro percezione; da ultimo, hanno stilato – sempre senza consultarsi con gli altri – una propria lista di “meritevoli”, in numero pari a quello dei premi da attribuire. L’ultimo passaggio è stato invece collegiale: i tre componenti si sono riuniti e hanno confrontato - per la prima volta - le proprie liste individuali. Coloro che erano stati menzionati da tutti e tre sono stati subito prescelti. Se non tutti i premi disponibili risultavano attribuiti, si procedeva per comparazione fra i rimanenti candidati;

- dal "soggettivo" all' "intersoggettivo": *la sequenza illustrata obbediva a una delle scelte di principio del modello, secondo cui ciascun punto di vista soggettivo può essere messo in discussione, ma il convergere di più giudizi (autonomamente formatisi) non poteva essere casuale. Tutti gli elementi su cui si è fondata la decisione erano di per sé soggettivi, ma provenivano da soggetti diversi e si fondavano, presumibilmente, su categorie di giudizio differenti: quel che li rendeva attendibili e convalidava la scelta era la circostanza che "puntassero" per vie indipendenti le stesse persone. In altri termini, questo era il modo con cui si poteva intercettare la "reputazione", come apprezzamento condiviso e comprovato del merito professionale osservato in situazione. Il metodo era stato messo a punto in quanto consentiva di far salvi i due capisaldi concettuali del modello: l'apprezzamento "olistico" e la condivisione "intersoggettiva" della comunità, cioè del contesto di riferimento, parametro ritenuto come essenziale per valutare l'efficacia concreta di un insegnante.*

e. Limiti previsti

Fin dall'inizio, alcuni limiti del metodo erano ipotizzabili e ben presenti sia agli esperti del CTS che al Ministero. Valorizza è solo un tassello di un più complesso sistema nazionale di valutazione, che in larga parte resta ancora da immaginare e ancor più da realizzare. È quindi vero che non risolve tutti i problemi, ma non è nemmeno questo il suo obiettivo.

Peraltro, il metodo reputazionale dell'apprezzamento condiviso e la valutazione olistica e contestuale, che sono alla base di Valorizza, sembrano poter mantenere la loro validità concettuale anche in paesi diversi da quello in cui sono stati sperimentati. Invece, le modalità operative seguite in questo caso particolare (e di cui si dirà subito dopo) sono difficilmente esportabili, dato che esse dipendono molto dalle caratteristiche del sistema scolastico italiano.

Altre critiche a Valorizza, formulate prima dell'avvio e durante la sperimentazione, sono presentate e discusse nel successivo capitolo 7.

f. La realizzazione della sperimentazione

L'intera sperimentazione del progetto si è sviluppata fra gennaio e giugno del 2011, in 33 scuole individuate dal Ministero fra quelle che si erano dichiarate disponibili in tre regioni: Campania (12), Lombardia (10) e Piemonte (11).

Il mese di febbraio è stato dedicato, a livello centrale, alla formazione degli esperti ministeriali (EM) che dovevano assistere le scuole nel processo valutativo, senza interferire nelle decisioni. Ognuno di loro ha seguito, di regola, tre scuole.

In ciascuna scuola aderente, nello stesso periodo, venivano individuati i nuclei di valutazione: composti dal dirigente (di diritto) e da due docenti, eletti dal Collegio dei Docenti. Il criterio adottato è stato quello di scegliere fra insegnanti di prestigio e di esperienza, stimati dai loro colleghi, che rinunciavano esplicitamente a candidarsi per la valutazione. Quasi tutte le designazioni sono avvenute con larghissime maggioranze o all'unanimità e senza particolari tensioni interne. I componenti dei nuclei hanno poi partecipato ad un incontro di formazione, tenuto nel capoluogo di regione. Durante il mese di marzo, gli EM hanno visitato le scuole partecipanti al progetto,

illustrando nel dettaglio i suoi contenuti e le modalità operative. In quella sede, hanno anche risposto alle domande di chiarimenti ed alle critiche formulate da parte di chi dissentiva. Una selezione di tali critiche viene riportata più avanti in questa pubblicazione, accompagnata da considerazioni nel merito. Solo dopo questo passaggio, si è aperta la raccolta delle candidature.

Queste dovevano essere presentate in via riservata al dirigente della scuola, che era impegnato a garantire l'anonimato dei concorrenti. In nessuna scuola è mai stato reso noto l'elenco di coloro che si erano spontaneamente candidati alla valutazione.

I nuclei di valutazione hanno utilizzato tutto il mese di aprile e i primi giorni di maggio per l'esame della documentazione presentata dai candidati e dei questionari riempiti dagli utenti (genitori di tutti gli studenti e studenti solo degli ultimi due anni delle scuole secondarie superiori). Quest'esame è stato svolto da ciascuno di loro separatamente dagli altri e senza comunicare, secondo le modalità illustrate nella sezione precedente.

Una volta concluso l'esame del materiale, i nuclei si sono riuniti con la presenza dell'esperto ministeriale per individuare il 30% dei candidati che venivano considerati come particolarmente meritevoli, sulla base dei criteri già illustrati. Questa fase ha preso nel suo complesso buona parte del mese di maggio.

Il 31 maggio – data indicata dal Ministero – tutte le scuole hanno pubblicato i nomi dei candidati selezionati, in ordine alfabetico. Non sono stati resi noti i nomi dei non prescelti. Questa avvertenza, insieme all'anonimato delle candidature aveva un fine preciso. Nessuno, al di fuori dei tre componenti del nucleo (che erano vincolati al segreto), avrebbe potuto stabilire graduatorie fra i docenti interni alla scuola sulla base dell'elenco dei premiati, perché non era noto con chi si erano confrontati e neppure se quelli che non figuravano nell'elenco avessero o meno partecipato. All'atto pratico, questo accorgimento ha molto smorzato le polemiche e le tensioni interne.

I candidati, nelle 33 scuole partecipanti, sono stati in tutto 905. Di essi, il 30% – pari, con qualche arrotondamento, a 276 – è stato selezionato come particolarmente meritevole.

Alla valutazione era connesso un riconoscimento economico, poco più che simbolico: una mensilità extra di stipendio, che è stata corrisposta dal Ministero con molto ritardo. Ai due docenti che facevano parte del nucleo (non al dirigente) è andato un compenso pari a metà del premio corrisposto agli altri, come riconoscimento del lavoro svolto e della rinuncia a candidarsi.

Una piccola somma (fra i mille e i duemila euro, in dipendenza del numero dei candidati) è andata alle scuole per riconoscere l'aggravio di lavoro per le segreterie e gli uffici.

Parte Terza

I risultati della sperimentazione

6. Analisi dei risultati

Una sperimentazione non è tale senza uno studio dei suoi risultati e della loro corrispondenza alle attese definite in sede di progetto. Nell'intento di assicurare maggiore indipendenza a tale processo, il Ministero ha deciso di non svolgerlo solo direttamente, ma di affidarlo anche a due Fondazioni indipendenti (**l'Associazione Treille e la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo**), cui è stato richiesto – tramite apposita convenzione – di condurre le rilevazioni necessarie e di condensarle in un Rapporto di ricerca (diffuso il 7 dicembre 2011 in un Convegno a Roma, presenti i vertici della Divisione Education dell'OECD, il Ministro e il Commissario INVALSI).

Si è partiti, ovviamente, dall'assunto di fondo: che il progetto *Valorizza* mirasse ad identificare non i "migliori" docenti in assoluto, ma coloro che – nella propria scuola – godessero della migliore reputazione professionale. Per questo motivo, la validazione ha inteso accertare, con strumenti definiti ad hoc, il grado di effettivo consenso che le scelte operate dai nuclei di valutazione avevano incontrato all'interno di ciascuna istituzione, anche attraverso la ricostruzione del processo di lavoro adottato nelle realtà scolastiche. Si è voluto, cioè, verificare se realmente i premiati erano effettivamente i più apprezzati nella propria comunità di riferimento. Si è così dato luogo ad un'analisi qualitativa e ad una quantitativa di tutto il processo.

L'analisi **qualitativa** si è svolta in 11 scuole su 33, scelte secondo opportuni criteri (dislocazione geografica, utenza, tipologia, caratteristiche del dirigente, ecc.). In esse la sperimentazione è stata seguita da ricercatori delle Fondazioni, con funzioni di osservatori non partecipanti.

Le attività cui hanno assistito – senza mai intervenire – sono state: la presentazione del progetto da parte dell'esperto ministeriale, l'elezione dei docenti componenti i nuclei, l'incontro di formazione dei nuclei nel capoluogo di regione, le sedute conclusive di lavoro dei nuclei.

Nel mese di giugno, i ricercatori sono tornati nelle undici scuole del "campione" per una serie di interviste di approfondimento con il dirigente, un componente del nucleo, un docente non candidato. Lo scopo era quello di acquisire – alla luce dei risultati, ormai resi noti – eventuali reazioni significative ai fini dell'analisi qualitativa e della validazione.

La validazione **quantitativa** è stata svolta invece in tutte le 33 scuole partecipanti, anche se alcune di esse – per ragioni varie (essenzialmente, per la coincidenza con gli esami) – non hanno fornito tutte le risposte richieste. Si è basata sull'analisi di due questionari – simili fra loro – indirizzati da una parte a tutti i docenti della scuola (partecipanti o meno) e dall'altra agli utenti (genitori e, nei casi previsti, studenti).

Le domande erano solo due, molto semplici e dirette: 1) ci sono, fra i premiati, persone che secondo voi non lo meritavano? E, se sì, quante? 2) ci sono, fra coloro che non figurano nell'elenco, persone che voi considerate come più meritevoli? E, se sì, chi? La risposta a quest'ultima domanda era facoltativa.

Le principali risultanze dell'analisi quantitativa e di quella qualitativa sono riportate nelle sezioni che seguono.

a. Alcune risultanze dell'analisi quantitativa

In questa sezione viene presentato un sottoinsieme della approfondita analisi quantitativa contenuta nel rapporto di ricerca disponibile sui siti delle due Fondazioni. Si ritiene utile concentrare l'attenzione sui seguenti punti:

- dati quantitativi di base
- grado di convergenza interna ai nuclei di valutazione nell'individuazione dei meritevoli
- grado di convergenza fra i giudizi dei nuclei e quelli di docenti, famiglie e studenti
- percezione degli stakeholder circa la capacità del metodo di individuare i più meritevoli

It should be noted at the outset that the quantitative analysis relating to the first two aspects was conducted in all the 33 schools that participated in the trial. That relating to the other two, which was based on questionnaires distributed in June 2011, after the publication of the results, however suffered some limitations, since some schools were unable to distribute or collect questionnaires and others only partially provided the requested data. In any case, 23 schools responded fully to all requests, while 10 responded only partially. This partial mismatch between the analysis conducted up to publication of results and that subsequently carried out should be taken into account in the comparison of the data. Where relevant, this data is indicated in the analysis that follow.

a1. Quantitative data

tab. 1 – scuole partecipanti divise per tipologia	
scuola primaria	6
istituto comprensivo	15
scuola secondaria I grado	3
istituto professionale	3
istituto tecnico	3
liceo	3
total	33

tab. 2 – scuole partecipanti divise per regione	
Campania	12
Lombardia	10
Piemonte	11
Totale	33

Le scuole che hanno partecipato alla sperimentazione non costituiscono un vero e proprio campione statistico, visto che l'adesione era su base volontaria. Tuttavia, esse possono essere considerate con buona approssimazione, perchè rappresentativa di quelle orientate alla valutazione dei propri insegnanti. Questo può fornire utili indicazioni nel caso in cui si decidesse di arrivare alla valutazione dei docenti per via progressiva e per adesione, piuttosto che con un atto d'imperio legislativo (vedi capitolo 9).

Entro questi limiti, le tabelle 1 e 2 dimostrano che il gruppo era stratificato in modo sostanzialmente corretto, almeno sotto il profilo della tipologia di scuola e della distribuzione geografica. Dunque, i risultati emersi – a parità di ogni altra condizione – si possono considerare sufficientemente indicativi relativamente a queste due variabili.

tab. 3 – alcune caratteristiche dimensionali delle scuole partecipanti

	minimo	media	massimo
alunni iscritti	237	738.45	1479
classi	11	35.45	68
plessi	1	4.22	14
docenti (totale)	23	85.15	200
docenti candidabili *	16	53.93	122
docenti candidati	3	27.42	86

* erano candidabili i docenti almeno al terzo anno consecutivo di servizio nella stessa scuola

La tabella 3 fornisce diversi utili elementi di conoscenza. Le 33 scuole del campione hanno dimensioni molto diverse (da un minimo di 237 ad un massimo di 1479 alunni) e sono collocate in contesti variegati: dal centro di grandi città come Napoli (la scuola 4 di tab. 9) a cittadine di provincia (la scuola 4 di tab. 10) e perfino a piccole isole (la scuola 9 di tab. 9). Il numero dei docenti candidabili rispetto al totale (quelli che erano almeno al terzo anno di permanenza nella scuola) è anch'esso significativo: il 53.93%, appena più della metà. Trova conferma il dato già evidenziato da molte ricerche: vi è un eccesso di mobilità del personale fra una scuola e l'altra, cosa che non favorisce la costituzione di team di progettazione e di lavoro stabili. Se le scuole avessero voce in capitolo nella scelta dei propri docenti – come in molti altri paesi – questo dato sarebbe diverso.

tab. 4 – candidates to non-candidates by school type*

	candidati	non candidati	tot.	% candidati
scuola primaria	208	166	374	55.61
istituto comprensivo	362	487	849	42.63
scuola secondaria I grado	107	64	171	62.57
istituto professionale	107	176	283	37.80
istituto tecnico	74	108	182	40.65
liceo	47	93	140	33.57
totale	905	1094	1999	45.27

* rispetto ai soli candidabili, sulle scuole che hanno fornito i dati completi

La tabella 4 fornisce un'altra informazione interessante: la disponibilità a farsi valutare è massima nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie di primo grado (vicina al 60%), mentre scende intorno al 40% nelle altre tipologie di scuole. Gli insegnanti dei licei sembrano i meno disponibili: appena uno su tre ha aderito alla sperimentazione. Resta

comunque un dato generale significativo: oltre il 45% di coloro che avevano i requisiti per candidarsi lo hanno fatto; quasi uno su due. Questo dato è abbastanza coerente con quelli delle ricerche IARD ed Anp-NOMISMA citate nel capitolo 3.

tab. 5 – docenti candidati e non candidati per regione *

	candidati	non candidati	totale	% candidati
Campania	424	398	822	51.58
Lombardia	187	276	463	40.38
Piemonte	294	420	714	41.17
totale	905	1094	1999	45.27

* rispetto ai soli candidabili, sulle scuole che hanno fornito i dati completi

La tabella 5 aggiunge un altro elemento di informazione: la propensione a mettersi in gioco è stata più alta in Campania (oltre il 50%) contro il 40% circa delle altre due regioni. Vale la pena di ricordare che anche il numero delle scuole che aveva fin dall'inizio aderito a Valorizza era sensibilmente più alto in questa regione. Non si dispone di elementi sufficienti per correlare questo dato.

tab. 6 – altre caratteristiche dei soli docenti candidati

% donne sul totale	82.51
età media	49.98
anni di servizio	13.02

La tabella 6 offre ulteriori informazioni, o piuttosto conferme. Oltre l'82% dei candidati è costituito da donne, a riprova di una prevalenza del genere femminile nel campo dell'insegnamento: una prevalenza che si avvia a divenire quasi monopolio. L'età media è di cinquanta anni, più bassa della media generale della professione, che si colloca sopra i cinquantacinque e non lontana dai sessanta. Questo sembra indicare – ancora una volta senza sorprese – che gli insegnanti relativamente più giovani sono i più disponibili a mettersi in gioco. Il dato sull'anzianità di servizio può invece sorprendere a prima vista: tredici anni per persone cinquantenni significherebbe un'età di ingresso nella professione a 37 anni. Ma il dato va probabilmente letto in modo diverso: indica quasi sicuramente il momento della "stabilizzazione" e non quello dell'inizio dell'attività di insegnante. Se così è – come è verosimile – si tratta della conferma di un dato anch'esso noto e non positivo: la durata abnorme della condizione di precariato prima di poter consolidare il proprio rapporto di lavoro.

tab. 7 – livelli di partecipazione dell'utenza al processo - genitori

	minimo	media	massimo
questionari distribuiti	175	646	1441
questionari restituiti	13	388	1200
tasso di restituzione	6	63	100

* dati per scuola su un totale di 33 scuole

tab. 8 – livelli di partecipazione dell’utenza al processo - studenti

	minimo	media	massimo
questionari distribuiti	65	226	434
questionari restituiti	58	149	293
tasso di restituzione	33	68	89

* dati per scuola su un totale di 9 scuole secondarie superiori (le uniche in cui sono stati coinvolti gli studenti degli ultimi due anni)

Le tabelle 7 e 8 restituiscono dati interessanti circa il grado di partecipazione dell’utenza al processo di valutazione. I dati rappresentano il numero minimo e massimo (assoluto) di questionari distribuiti in una singola scuola ed in aggiunta la media. Occorre tener presente che il questionario per i genitori era solo uno per famiglia (e non uno per ciascuno dei genitori). Questo dato, incrociato con quelli di tabella 3, permette di dire che quasi il 90% dei genitori ha ricevuto il questionario e che il response rate è stato di circa il 60%. Il primo dato misura l’efficacia delle scuole nel coinvolgere i propri utenti nel progetto; il secondo indica il livello di interesse con cui l’utenza ha accolto la proposta. Un dato abbastanza elevato rispetto alle attese (in sede di progetto, la partecipazione dei genitori veniva stimata intorno al 20-25%): esso incoraggia a considerare con occhi diversi il ruolo che i genitori potrebbero esercitare nella vita della scuola, se avessero la percezione che il loro parere conta. Per quanto riguarda gli studenti, è più difficile fare stime, dato che i dati disponibili permettono di calcolare la popolazione studentesca complessiva delle 33 scuole, ma non il sottoinsieme destinatario del questionario (gli alunni degli ultimi due anni dei soli 9 istituti secondari di secondo grado presenti nel campione).

a2. *Grado di convergenza interna ai nuclei di valutazione nell’individuazione dei meritevoli*

tab. 9 – livelli di convergenza nelle decisioni dei tre valutatori scuola per scuola - Campania

	totale docenti della scuola	candidabili	candidati	premiabili 30% candidati	indicati da 3 unanimità	indicati da 2 (inizialmente)	indicati da 1 (inizialmente)
scuola 1	52	38	35	11	7	4	0
scuola 2	76	57	28	8	4	3	1
scuola 3	200	122	86	26	13	12	1
scuola 4	74	44	20	6	4	2	0
scuola 5	67	47	33	11	8	3	0
scuola 6	67	45	19	6	4	2	0
scuola 7	104	75	32	10	7	3	0
scuola 8	74	47	37	11	7	4	0
scuola 9	114	75	70	21	15	6	0
medie (numeriche)	92.00	61.11	40.00	12.22	7.67	4.33	0.22
medie (percentuali)			64.9		63.9	34.3	1.8

* I dati si riferiscono alle 9 scuole della regione che – alla data dell’elaborazione – avevano restituito dati completi. I premiabili erano pari al 30% dei candidati. I candidati indicati inizialmente da 2 su 3 valutatori sono stati messi a raffronto fra loro per scegliere quelli più meritevoli. Solo in due scuole si è reso necessario spingere l’analisi alla comparazione fra quelli che erano stati indicati da un solo valutatore (a causa di una relativa frammentazione dei giudizi individuali).

tab. 10 – livelli di convergenza nelle decisioni dei tre valutatori scuola per scuola - **Piemonte**

	totale docenti della scuola	candidabili	candidati	premiabili 30% candidati	indicati da 3 unanimità	indicati da 2 (inizialmente)	indicati da 1 (inizialmente)
scuola 1	118	95	58	17	8	9	0
scuola 2	63	27	15	5	3	2	0
scuola 3	69	30	15	5	3	0	2
scuola 4	65	43	23	7	6	1	0
scuola 5	105	75	34	9	7	2	0
scuola 6	79	19	19	6	5	1	0
scuola 7	76	52	46	14	14	0	0
scuola 8	72	47	28	8	5	3	0
scuola 9	115	90	39	12	5	6	1
medie (numeriche)	82.11	53.11	30.78	9.22	6.22	2.67	0.33
medie (percentuali)			61.9		68.7	26.0	5.3

* i dati si riferiscono alle 9 scuole che – alla data dell'elaborazione – avevano restituito dati completi. I premiabili erano pari al 30% dei candidati. I candidati indicati inizialmente da 2 su 3 valutatori sono stati messi a raffronto fra loro per scegliere quelli più meritevoli. Solo in due scuole si è reso necessario spingere l'analisi alla comparazione fra quelli che erano stati indicati da un solo valutatore (a causa di una relativa frammentazione dei giudizi individuali).

tab. 11 – livelli di convergenza nelle decisioni dei tre valutatori scuola per scuola - **Lombardia**

	totale docenti della scuola	candidabili	3candidati	premiabili 30% candidati	indicati da 3 unanimità	indicati da 2 (inizialmente)	indicati da 1 (inizialmente)
scuola 1	79	29	17	6	5	1	0
scuola 2	91	58	12	4	4	0	0
scuola 3	91	69	27	8	3	4	1
medie (numeriche)	87.00	52.00	18.67	6.00	4.00	1.67	0.33
medie (percentuali)			39.5		73.5	22.3	4.2

* i dati si riferiscono alle 3 scuole che – alla data dell'elaborazione – avevano restituito dati completi. I premiabili erano pari al 30% dei candidati. I candidati indicati inizialmente da 2 su 3 valutatori sono stati messi a raffronto fra loro per scegliere quelli più meritevoli. Solo in una scuola si è reso necessario spingere l'analisi alla comparazione fra quelli che erano stati indicati da un solo valutatore (a causa di una relativa frammentazione dei giudizi individuali).

Le tabelle 9, 10 e 11 sono forse le più interessanti per quanto riguarda il giudizio sulla capacità di Valorizza di far emergere il giudizio diffuso nella comunità scolastica circa il merito dei propri insegnanti (almeno di quelli che si sono candidati). I dati sono stati esposti analiticamente scuola per scuola e regione per regione, per permettere di rendersi conto – al di là delle medie – della omogeneità dei comportamenti tenuti da nuclei di valutazione diversi. E' molto significativo che persone appartenenti a contesti diversi, che non si sono mai incontrate, che hanno analizzato materiali molto differenziati fra loro, siano approdate a conclusioni così sorprendentemente simili.

In sintesi, e tralasciando i dettagli, oltre i due terzi dei docenti giudicati meritevoli lo sono stati per il giudizio unanime dei tre valutatori della propria scuola: giudizio che ciascuno di loro si è formato indipendentemente dagli altri e senza condividere in partenza le categorie di valore. Addirittura, in Lombardia la percentuale supera il 73%, quasi tre quarti. Ed anche coloro che non hanno raccolto inizialmente l'unanimità vedevano comunque d'accordo due su tre dei valutatori e rappresentano quasi per intero il rimanente terzo dei prescelti. Del tutto residuale (9 unità in tutto su 276 – appena il 3%) coloro che, fra i premiati, erano stati inizialmente indicati da uno solo dei valutatori. Questo è accaduto nelle pochissime scuole in cui si è registrata una qualche frammentazione del giudizio, per cui ogni valutatore ha indicato un numero elevato di nomi diversi da quelli degli altri.

a3. Grado di convergenza fra i giudizi dei nuclei e quelli di docenti, famiglie e studenti

tab. 12 – partecipazione degli stakeholder alla validazione sui risultati – **docenti**

	minimo	media	massimo
questionari distribuiti	23	79	200
questionari restituiti	7	36	79
tasso di restituzione (%)	12	45	77

* dati per scuola su un totale di 26 scuole che hanno restituito i dati

tab. 13 – partecipazione degli stakeholder alla validazione sui risultati – **genitori**

	minimo	media	massimo
questionari distribuiti	245	651	1485
questionari restituiti	20	217	610
tasso di restituzione (%)	2	33	81

* dati per scuola su un totale di 23 scuole che hanno restituito i dati

tab. 14 – partecipazione degli stakeholder alla validazione sui risultati – **studenti**

	minimo	media	massimo
questionari distribuiti	72	227	435
questionari restituiti	46	126	223
tasso di restituzione (%)	21	57	89

* dati per scuola su un totale di 8 scuole che hanno restituito i dati – le scuole interessate erano in tutto 9

Qualche settimana dopo la pubblicazione dei risultati (a fine giugno 2011), si è svolta un'azione di validazione "a caldo" dei risultati, condotta dalle due Fondazioni, il cui scopo era di misurare il grado di consenso delle diverse componenti della scuola (docenti, genitori ed eventualmente studenti) rispetto alle decisioni dei nuclei. Come è stato già ricordato, questa fase ha incontrato notevoli difficoltà dato il periodo dell'anno scolastico in cui si svolgeva (dopo il termine delle lezioni e durante lo svolgimento di scrutini ed esami finali). Questo spiega i numeri relativamente più bassi del tasso di restituzione dei

questionari distribuiti in questa occasione rispetto a quelli che erano stati utilizzati nel processo di valutazione olistica.

Il livello di partecipazione degli stakeholder a questa fase è desumibile dalle tabelle 12, 13 e 14. Per quanto riguarda i docenti, esso si può dire significativo, anche se non elevatissimo – date le difficoltà del momento. Infatti, incrociando ancora una volta i dati di tabella 3 con quelli di tabella 12, si giunge alla conclusione che oltre il 40% dei potenziali destinatari ha compilato il questionario (una media di 36 per scuola su una media di 85 docenti). Se poi si considerano solo i questionari effettivamente distribuiti (79), il tasso di risposta sale ancora.

Per quanto riguarda i genitori, il cui dato complessivo è stimabile per via induttiva dal numero degli studenti di tabella 3, il tasso di risposta (rispetto ai questionari distribuiti) si colloca intorno ad un terzo. In questo caso è forse più significativo mettere a raffronto le 217 risposte medie registrate in questa occasione con le 388 del primo questionario (quello di valutazione distribuito ad aprile): il rapporto fra i due dati supera il 55% ed è quindi abbastanza indicativo, quanto meno del giudizio di coloro che hanno seguito in prima persona la sperimentazione (e quindi hanno dimostrato interesse per la questione).

Per quanto riguarda gli studenti, la tabella 3 non fornisce elementi utili a stimare il sottinsieme degli “aventi diritto al voto” (studenti degli ultimi due anni delle superiori). Il response rate diretto (questionari restituiti/distribuiti) è già alto (57%). Ma ancora più significativo è il raffronto comparativo fra i livelli assoluti di risposta ai due questionari (quello di “valutazione” di aprile e quello di “validazione” di giugno). Esso indica che l’85% degli studenti che si erano espressi la prima volta si sono espressi anche la seconda (129 contro 146 in media per ciascuna scuola). Il che, a lezioni concluse, è un ottimo risultato.

tab. 15 – quanti sono gli insegnanti non meritevoli fra i premiati secondo gli stakeholder *

	docenti %	genitori %	studenti %
minimo	16	10	11
media	34	32	35
massimo	66	100	78
scuole considerate	26	23	8

* le percentuali indicano quale percentuale dei premiati sia ritenuta non meritevole da ciascuna delle componenti. Non indicano automaticamente la percentuale di dissenso rispetto alle decisioni assunte.

tab. 16 – quanti sono gli insegnanti meritevoli fra i non premiati secondo gli stakeholder *

	docenti	genitori	studenti
minimo	3.2	1.9	1.9
media	5.1	2.4	2.3
massimo	11.2	2.8	2.7
scuole considerate	26	23	8

* I numeri indicano i numeri assoluti di docenti che le varie componenti considerano meritevoli, ma che non figurano nell’elenco dei premiati. Si ricorda che – dato l’anonimato sulle candidature – questo dato incorpora una misura (non determinabile per mancanza di dati) di docenti che non si erano candidati. Lo scarto fra massimo e minimo – trattandosi di valori assoluti – riflette anche le dimensioni delle scuole.

Le considerazioni svolte a proposito delle tabelle 12, 13 e 14 sono utili per stimare la rilevanza sostanziale di quelle che seguono e cioè del grado di convergenza fra il giudizio dei valutatori del nucleo e quello dei diversi portatori di interesse: docenti, genitori e studenti.

Queste informazioni ci vengono dalle tabelle 15 e 16. La prima riflette la risposta degli interpellati alla domanda: "fra i docenti prescelti come meritevoli ce ne sono alcuni che secondo voi non meritavano di esserlo?" (non venivano chiesti i nomi, ma solo – eventualmente – il numero). Le oscillazioni, al di là dei casi singoli, non sono rilevanti: se si guarda alla media, che è l'unico dato significativo in questo contesto, il dissenso si colloca intorno ad un terzo. I più d'accordo sono i genitori (solo il 32% di dissenso), seguiti dai docenti (34%) e dagli studenti (35%). Le percentuali si riferiscono al tasso di docenti "premiati senza meritarlo" nel giudizio delle diverse componenti. E quindi gli stakeholder non concordano, in media, solo su un terzo dei nomi scelti dai tre valutatori.

Curiosamente, due terzi – come si è visto – è anche la misura del consenso interno al nucleo sui nomi dei meritevoli: due su tre sono stati scelti all'unanimità fin dall'inizio. Sarebbe quasi di poter dedurre che il dissenso degli stakeholder si indirizzi su quel terzo per il quale l'unanimità inizialmente non c'era. Ma si tratta di un'inferenza che non ha elementi di supporto e che quindi conviene lasciare sospesa.

La seconda tabella (la n. 16) riporta i risultati di una domanda speculare alla prima: "ci sono docenti che avrebbero meritato il riconoscimento e non l'hanno avuto?". Gli esiti vanno letti con particolare cautela, visto che i rispondenti non potevano sapere se i docenti da loro considerati come meritevoli non erano stati "premiati" per una scelta dei tre valutatori oppure non si erano candidati. Quindi la risposta affermativa non è automaticamente da leggere come una censura dei comportamenti del nucleo.

I risultati tendono a divergere rispetto al caso precedente: genitori e studenti sono abbastanza concordi nel ritenere che, mediamente, poco più di due docenti meritevoli (per scuola) non siano stati presi in considerazione. Per i docenti questo numero, sempre in media, è più alto e si colloca intorno a cinque (con punte fino a undici). Si tratta di numeri assoluti (ricondotti a media per scuola) e non di valori percentuali, perché manca la base su cui calcolare un tale valore (percentuale di che?). Pertanto i valori sono influenzati anche dalle dimensioni della scuola: in una scuola con 200 docenti e 86 candidati, è più probabile che sia indicato un numero elevato di meritevoli non premiati.

In ogni caso, nella peggiore delle ipotesi, i cinque docenti premiati mediamente non riconosciuti meritevoli nel giudizio dei loro colleghi vanno messi a raffronto con gli 85 docenti medi di ciascuna delle scuole coinvolte o con i 58 che, sempre in media, non si sono candidati (tabella 3). E' un raffronto che non ha reale valore argomentativo, visto che comunque non tutti avevano i requisiti per candidarsi: ma consente di dire che il margine "assoluto" di dissenso sembra rimanere su valori contenuti.

a4. *Percezione degli stakeholder circa la capacità del metodo di individuare i più meritevoli*

tab. 17 – divergenza profonda fra i giudizi del nucleo e le valutazioni degli stakeholder *

	docenti %	genitori %	studenti %
minimo	0	7	19
media	38	22	30
massimo	71	100	43
scuole considerate	26	23	8

* per "divergenza profonda" si intende la contemporanea convinzione che il nucleo abbia indicato come meritevoli insegnanti che non lo erano e che abbia trascurato di premiare insegnanti che lo meritavano. I valori sono pesati rispetto ai soli questionari restituiti (non al totale di quelli distribuiti, né al totale della popolazione considerata). In teoria – ma solo in teoria – si potrebbe supporre che chi non ha restituito il questionario non abbia niente da rilevare, né in positivo né in negativo (e che quindi non sia decisamente scontento dell'esito).

La tabella 17 esamina il caso "peggiore", cioè quello di maggiore scostamento fra il giudizio del nucleo e quello degli stakeholder: quello in cui coesiste un giudizio negativo sui nomi dei meritevoli (alcuni di loro non avrebbero meritato) e un ulteriore giudizio negativo sui non premiati (alcuni di loro avrebbero meritato). Quanti sono coloro che condividono entrambe queste valutazioni negative?

E' difficile dirlo con esattezza, visto che i questionari erano anonimi: ma le due domande erano riportate su uno stesso foglio e quindi è possibile, con una certa approssimazione, ricondurle allo stesso rispondente (ma non tutti hanno risposto ad entrambe le domande). In ogni caso, stando ai dati disponibili, il dissenso radicale riguarderebbe solo il 22% dei genitori, il 30% degli studenti ed il 38% dei docenti. Comprendendo anche quest'ultimo dato, che può apparire elevato (ma è pur sempre largamente minoritario), si conferma la tendenza già vista: mediamente, due terzi degli interessati concordano con i giudizi espressi dal nucleo.

Si potrebbe andare oltre, osservando che quanti non si sono espressi sono probabilmente indifferenti o poco interessati, ma difficilmente possono essere ascritti fra i contrari. E quindi, in realtà, l'area del "non dissenso" sarebbe ancora più ampia. Ma, ancora una volta, si tratta di un'inferenza che non è il caso di sviluppare.

Una riflessione: i nuclei avevano l'incarico di selezionare i meritevoli nella misura del 30% dei candidati. In due casi su tre si sono trovati d'accordo fin dal primo momento senza essersi mai parlati fino ad allora. Ed in due casi su tre i docenti, i genitori e gli studenti hanno approvato la loro scelta.

Questo dato potrebbe fornire uno spunto per eventuali future repliche di Valorizza: sembra indicare che il consenso sul merito sia universale sui primi due terzi del 30% e cioè sul 20% dei candidati. Sarebbe quindi opportuno restringere l'area dei meritevoli da individuare a tale livello, per raggiungere un più facile accordo. Alla stessa conclusione condurrebbero alcune ricerche condotte fra i docenti già citate nel capitolo 3: anche in esse gli intervistati indicano nel 20% la fascia stimata di eccellenza fra gli insegnanti. E' solo un caso?

In conclusione, l'analisi quantitativa parla un linguaggio abbastanza chiaro: non solo il

modello Valorizza ha raggiunto l'obiettivo di individuare dei docenti "meritevoli" per generale apprezzamento professionale all'interno della propria scuola, ma questa individuazione ha messo d'accordo senza sostanziali difficoltà una rilevante maggioranza di coloro che si sono espressi. E questo vale sia per i componenti del nucleo che per i docenti della scuola, i genitori e gli studenti.

Se questo basti per dire che il risultato è tale da poter essere allargato a tutti, non è cosa cui si possa dare una risposta al di là di ogni possibile obiezione. In ogni caso, una condivisione a questi livelli non è facile raggiungerla con altri metodi. E resta il fatto che a "vivere" la relazione – di lavoro o didattica – con quegli insegnanti sono tutti e solo coloro che sono stati chiamati ad esprimersi. E' tutto da dimostrare che altri, dall'esterno, potrebbero farlo con altrettanta cognizione di causa.

b. Conclusioni dell'analisi qualitativa

In questa sezione sono riassunte le principali risultanze delle attività di ricerca e analisi qualitative realizzate in un campione ragionato di 11 scuole tra quelle aderenti a Valorizza. L'obiettivo è stato quello di ricostruire il processo sperimentale, individuarne punti di forza e criticità e registrare le voci dei protagonisti dell'esperienza, raccogliendone i commenti, i suggerimenti e le proposte, anche attraverso interviste in profondità presso le scuole. In queste conclusioni riproporremo in chiave sintetica gli aspetti più salienti emersi dall'analisi.

Il metodo, si ricorda, è stato quello dell'osservazione non partecipante durante lo svolgimento della sperimentazione, integrato da interviste in profondità condotte con alcuni dei protagonisti della scuola dopo la sua conclusione (dirigente, un docente valutatore, un docente non candidato). Ovviamente, la restituzione è in forma di considerazioni relative ai principali punti significativi emersi nel corso del processo.

L'apprezzamento del carattere sperimentale di Valorizza da parte delle scuole

In un contesto difficile, la partecipazione dal basso e la possibilità (che il Ministero ha voluto assicurare alle scuole) di formulare proposte migliorative nella costruzione del sistema valutativo è stata molto apprezzata da dirigenti e docenti; e questo è l'elemento che ha spinto alcuni istituti ad aderire.

La capacità di Valorizza di intercettare il desiderio diffuso tra gli insegnanti di veder riconosciuta la propria professionalità

Valorizza ha intercettato un desiderio diffuso tra gli insegnanti di vedere riconosciuta la loro professionalità. Peraltro è doveroso sottolineare che il campione di studio delle Fondazioni è di piccole dimensioni e chiaramente non rappresentativo: si è trattato di scuole che, manifestando piena intenzione di mettersi in gioco, erano favorevolmente orientate verso la valutazione.

Il ruolo centrale svolto dal dirigente scolastico e, più in generale, dalla leadership dell'istituto nell'implementazione di Valorizza

Il ruolo dei mediatori ed in particolare dei dirigenti e degli esperti ministeriali è stato cruciale soprattutto nella prima fase del processo. La leadership e le abilità gestionali dei dirigenti, insieme alla capacità degli esperti di esporre con chiarezza le caratteristiche del modello di valutazione, di leggere il clima della scuola e, di seguito, di calibrare la propria comunicazione, sono state fondamentali nel garantire la trasparenza del processo e nel compensare il gap informativo iniziale, facilitando in questo modo la creazione di un

clima favorevole alla sperimentazione.

L'efficacia della scelta a favore di un nucleo di valutazione interno e delle modalità di elezione del nucleo proposte

Il processo decisionale, così come articolato nel modello di valutazione, si è rivelato efficace e in grado di garantire agilità, autonomia di giudizio, senza conflittualità interna al nucleo. Entrando nel merito del processo di valutazione, le evidenze riportate consentono di affermare che le modalità di elezione dei componenti dei nuclei hanno incontrato il favore dei protagonisti della sperimentazione. Da rilevare che tutto è avvenuto prevalentemente attraverso autocandidature contenute per numero (da 2 a 5 docenti) e che le votazioni sono state effettuate a scrutinio segreto.

Il bisogno di una formazione dei valutatori più approfondita sulla logica del metodo reputazionale

Al contrario, ciò che è emerso come una criticità del processo è la fase di formazione dei componenti del nucleo di valutazione: è stato avvertito un bisogno, prevalentemente da parte degli insegnanti, di una maggiore preparazione che approfondisse per esempio la logica del metodo reputazionale e la sua connessione con gli strumenti adottati per poter esercitare con più sicurezza e professionalità il ruolo di valutatori. Una delle preoccupazioni ricorrenti dei docenti è rappresentata da quali siano i criteri di valutazione che i nuclei possono utilizzare per definire il proprio giudizio, e una certa difficoltà a comprendere il ruolo ancillare degli strumenti rispetto alla formulazione del giudizio sintetico su base reputazionale. Rivelatrice la richiesta da parte di alcuni di indicare dei "pesi" predefiniti per i diversi documenti su cui si basava il processo.

La tensione tra il metodo reputazionale e l'utilizzo di strumenti eccessivamente standardizzati e finalizzati alla produzione di output prevalentemente numerici

Complessivamente il metodo reputazionale è stato compreso e applicato, ma allo stesso tempo ciascun nucleo ha messo in atto elementi e strategie propri di rimodulazione e compensazione per aderire ad esso e raggiungere un compromesso tra la richiesta di un giudizio sintetico e la presenza di strumenti di valutazione formalizzati (CV, questionario di autovalutazione).

L'adesione significativa dei docenti alla fase di valutazione

Nelle undici scuole osservate, hanno aderito volontariamente all'ipotesi di farsi valutare la metà dei docenti che avevano i requisiti per farlo. Questo dato getta una luce nuova anche sulle resistenze inizialmente riscontrate da parte dei docenti nei confronti di Valorizza: laddove il modello e le sue finalità vengono presentati con il dovuto dettaglio, gli insegnanti sembrano inclini a cogliere la sfida della valutazione.

L'efficacia del processo decisionale: il buon funzionamento delle fasi individuale e collegiale dei lavori dei nuclei

Nonostante le differenti modalità valutative dei singoli componenti, colpisce positivamente la fase collegiale del nucleo che ha funzionato bene: la definizione della lista dei meritevoli è avvenuta in un clima sereno, grazie alla convergenza spontanea tra gli elenchi individuali dei docenti. Il 66% dei premiati era presente in tutte e tre le liste prodotte dai valutatori nel corso della fase individuale. I dati mostrano inoltre come il 33% dei premiati era presente in almeno due liste. I dati confermano, dunque, la forte convergenza verificatasi e l'efficacia e agilità del processo decisionale previsto dal modello. Le criticità sono riconducibili principalmente ai casi di frammentazione a livello territoriale su più plessi o

diversi indirizzi. Questo ha fatto sì che i docenti del nucleo abbiano riscontrato alcune difficoltà nel processo di valutazione a causa della non diretta conoscenza di tutti i valutandi.

La partecipazione dei genitori e degli studenti

Un aspetto che merita un certo grado di attenzione concerne la partecipazione dei genitori e degli studenti al processo di valutazione. L'adesione delle famiglie non è stata omogenea nel campione: al Nord è stata superiore alle aspettative e il nucleo di valutazione ha riscontrato nelle preferenze espresse dai genitori un elemento rilevante nella definizione della lista degli insegnanti che godono di un generale e comprovato apprezzamento; al Sud, invece, il tasso di partecipazione delle famiglie è stato piuttosto basso, soprattutto nelle scuole situate in aree svantaggiate e con una platea composta da ceti medio-bassi. Insegnanti e dirigenti consigliano una più precisa identificazione degli ambiti su cui è opportuno chiedere il parere dei genitori. I dati relativi alla partecipazione degli studenti (solo classi quarte e quinte delle scuole superiori) mostrano che questi ultimi hanno partecipato con serietà alla valutazione, consegnando un giudizio informato e attendibile. I protagonisti della sperimentazione, pertanto, auspicano per il futuro un coinvolgimento più esteso dei ragazzi, già a partire dai primi anni della scuola di secondo grado.

L'incrocio dei punti di vista delle diverse componenti scolastiche come punto di forza del modello reputazionale

Nonostante le criticità dettagliate per ciascuno strumento di valutazione messo a disposizione del nucleo, la possibilità che il modello offre di incrociare punti di vista diversi - degli attori (insegnanti e dirigente) e degli utenti (genitori ed alunni) - nel giudizio valutativo viene riconosciuta come uno dei maggiori punti di forza. Viene apprezzato il carattere olistico e plurale del modello, che rende il processo di valutazione originale ed efficace, insieme alla possibilità di adottare una logica di valutazione interna che rende protagonista la comunità scolastica e consente di contestualizzare il modello stesso, declinandolo sulla base delle specificità dei singoli contesti scolastici.

Le criticità del modello secondo i protagonisti della sperimentazione: premialità una tantum, carriera, livelli professionali e restituzione formativa (feedback)

Tra le criticità del modello individuate dai protagonisti della sperimentazione, infine, possiamo evidenziare i seguenti aspetti: da un lato, il carattere una tantum della premialità (evidentemente connesso ai limiti di una sperimentazione) e il prudente silenzio del Ministero su possibili (anche se prevedibili) connessioni tra premialità e forme di avanzamento di carriera e/o di differenziazione dei livelli professionali; dall'altro, l'assenza di un feedback ai valutandi che, mettendo in luce punti di forza e di debolezza dell'agire professionale degli insegnanti, possa supportare, sostenere e rafforzare il valore formativo del processo di valorizzazione.

I primi effetti di Valorizza nelle scuole

In relazione ai primi effetti di *Valorizza*, poche settimane dopo la conclusione della sperimentazione (fine giugno 2011) emerge dalle interviste in profondità un quadro rassicurante: i dirigenti interpellati sottolineano di non aver registrato implicazioni negative evidenti della sperimentazione sul clima scolastico, né di aver potuto osservare ripercussioni negative sui livelli di coesione interna. La pubblicazione dell'elenco dei premiati, nonostante il malumore che si è creato nell'immediato in alcuni contesti scolastici del campione, non sembra avere avuto ricadute sul clima scolastico. Ulteriori verifiche sarebbero

peraltro auspicabili in futuro. Alcuni dirigenti segnalano ricadute positive sugli insegnanti connesse alla volontà di attivare percorsi di miglioramento e riflessività sulla propria professione.

La fiducia e la piena responsabilità affidate alla comunità scolastica

Valorizza è un sistema di valutazione che attribuisce un ruolo centrale alla comunità professionale della scuola e, in un'ottica di accountability diffusa, rende partecipi del processo di valutazione i genitori e gli studenti. Questa impostazione è resa ancora più forte dalla scelta di non affidare una partita così importante a esperti esterni (ispettori o altri). In questo senso, la scelta di questo modello di valorizzazione della professionalità dei docenti rappresenta, da parte del Ministero, un atto di fiducia piena verso l'autonomia e la responsabilità della comunità scolastica nel suo complesso.

Un modello gestito dalla comunità scolastica, contestuale, agile, veloce e poco dispendioso nella sua gestione

Valorizza ha reso partecipe in prima persona il personale interno della scuola ed è stato applicato considerando le specificità del contesto. Nonostante i tempi stretti, tutte le scuole hanno concluso il loro operato nei termini previsti, gli strumenti sono stati generalmente utilizzati in modo più o meno corretto e il lavoro del nucleo ha funzionato.

Il desiderio di continuità e di partecipazione

Ciò che emerge con evidenza dalle parole degli intervistati, a distanza di pochi mesi dal termine dell'esperienza di valutazione, è il timore che questa sperimentazione, come altre in passato, conservi il carattere dell'episodicità. La totalità dei dirigenti sentiti rinnova con forza la volontà propria e dei Collegi di aderire a un eventuale prosieguo di Valorizza al fine di poter ottimizzare la propria esperienza e far sì che il bagaglio di conoscenza accumulato non vada perduto.

7. Valorizza: critiche e risposte

a. Premessa

In Italia, come si è detto, non vi è valutazione della professionalità degli insegnanti ed anzi i loro sindacati si sono sempre opposti – finora con successo – a qualunque tentativo di introdurla. E' comprensibile che la scelta del Ministero di avviare un tentativo in questa direzione (anche se sperimentale) abbia suscitato sorpresa e forti resistenze, che si sono espresse sotto forma di critiche al modello prima ancora che venisse messo alla prova e poi durante e dopo la sperimentazione.

In una prima sezione saranno presentate alcune delle riserve formulate prima dell'avvio della sperimentazione. Tutte, o quasi, sono accomunate dalla loro natura di rilievi mossi ai principi su cui essa si fondava, oppure alle conseguenze temute. Questo non vuol dire necessariamente che si tratti di osservazioni frutto di pregiudizio: diverse sono anche perfettamente comprensibili, almeno in un contesto in cui la valutazione dei docenti è sempre stata assente. Questi punti sono stati oggetto di riflessione e dibattito nei lavori del CTS: gli orientamenti che ne sono scaturiti sono stati assunti anche in accordo con il Ministero. Se ne dà conto, quindi, prevalentemente a fine informativo.

Segue una selezione delle critiche più diffuse che sono state registrate nel corso della sperimentazione fra gli attori interessati, raccolte dagli esperti ministeriali o attraverso le osser-

vazioni e le interviste dei ricercatori incaricati dalle Fondazioni.

Molte di esse sono ragionevoli e fondate, proprio perché si basano sullo svolgimento dell'esperienza e non su considerazioni di natura ideologica. Nel testo che segue, sono discusse tenendo conto delle evidenze empiriche raccolte e dei risultati della sperimentazione disponibili allo stato attuale.

b. Le critiche "di principio"

In tutte le situazioni in cui ci si trova al livello "zero" di un cambiamento importante, cioè prima del suo avvio, è forte il timore del "salto nel buio": cioè dell'abbandono di una condizione consolidata, conosciuta, magari non soddisfacente, ma che appare in quel momento preferibile ad un'altra dai contorni indefiniti, che genera ansia proprio perché non si è in grado di coglierne per intero le implicazioni e le conseguenze.

1. Il modello sperimentale che introduce premi individuali ai docenti meritevoli rischia di generare competizione fra i docenti, anziché collaborazione.

Competizione e collaborazione non sono modalità di relazione mutuamente esclusive. In tutti gli ambienti di lavoro in cui più persone concorrono in uno stesso fine, entrambe le dinamiche sono presenti. Uno degli obiettivi espliciti del progetto è quello di generare emulazione positiva fra i docenti.

Ovviamente, non si tratta di innescare una guerra di tutti contro tutti: del resto, la posta in gioco in questa sperimentazione (una mensilità una tantum) non era tale da far temere un simile scenario. Ma è ragionevole ed intuitivo ritenere che la collaborazione fra persone che, prese una per una, si impegnano di più possa produrre risultati complessivi migliori di quella fra persone demotivate o appesantite da una routine impiegate per la mancanza di ogni forma di riconoscimento del merito individuale.

Se l'esperimento fosse ripetuto ed entrasse prima o poi a regime (vedi in merito il cap. 9), i premiati non sarebbero sempre gli stessi e la valutazione perderebbe il suo carattere di verdetto inappellabile, per diventare un momento fisiologico, un check-up periodico i cui esiti rimangono sempre reversibili, sia in positivo che in negativo.

2. I premiati saranno però una minoranza e si potrebbe generare la convinzione che la maggioranza sia costituita da insegnanti non validi.

L'obiezione potrebbe essere valida se questa sperimentazione rimanesse un episodio isolato. Allora il verdetto emerso in questa circostanza sarebbe privo di verifiche.

Se invece l'esperienza sarà ripetuta ed entrerà, prima o poi, a regime, la platea dei premiati si allargherà progressivamente, fino ad includere un'area che si può stimare fra 1,5 e 2 volte la percentuale dei premiati in una singola edizione.

E' ragionevole infatti ritenere che, mentre i migliori in assoluto rimarranno sempre al vertice, la più ampia fascia di coloro che sono "bravi" e stimati, ma finora non eccellono, sarà stimolata ad impegnarsi per primeggiare. Insomma, se i premiati dovessero rimanere il 30%, ad essere messi "in tensione di miglioramento" saranno almeno il 50%.

3. È possibile che in una scuola vengano premiati docenti non eccellenti per il livello medio-basso dei concorrenti, mentre in un'altra, dove a concorrere sono molti docenti bravi, alcuni di loro rimangono esclusi.

Il rilievo è teoricamente fondato, ma il valore di un insegnante non può prescindere dal contesto in cui opera. Se così non fosse, sarebbe in astratto possibile stilare una graduatoria nazionale di oltre 700.000 docenti. Invece la comparazione è possibi-

le – ed ha un senso – solo a parità di altre condizioni: quindi all'interno della singola scuola.

Se il modello andasse a regime, una certa compensazione verrebbe dallo spontaneo movimento di docenti validi da una scuola troppo "competitiva" verso altre. Una dinamica che, se si attivasse, contribuirebbe a distribuire gli insegnanti migliori su una più ampia platea di scuole, mentre adesso tendono ad addensarsi su quelle che sono meglio collocate, sono frequentate da una migliore utenza o hanno, in generale, una migliore reputazione. Questo aumenterebbe le probabilità che tutti gli studenti – in qualunque scuola si trovino – abbiano l'opportunità di avvalersi di insegnanti di qualità.

4. *Molti pensano che l'efficacia formativa della scuola dipenda dal team di docenti molto più che dall'azione individuale. Perché allora una sperimentazione per individuare e premiare i singoli?*

Valorizza non costituisce una sperimentazione isolata: si accompagna ad un'altra parallela, che si propone appunto di esplorare l'efficacia delle scuole e dei loro dirigenti. I due percorsi sono concettualmente complementari, in quanto affrontano la questione sotto entrambi i punti di vista.

Incidentalmente, è curioso che – mentre si moltiplicano le ricerche che dimostrano come la qualità dell'insegnamento sia la singola variabile maggiormente correlata con il successo formativo degli studenti – si registrino tuttora resistenze a valutare questo aspetto. Si valutano gli apprendimenti, cioè il risultato, si parla di valutare le scuole nel loro complesso ed i loro dirigenti, ma si esita di fronte a quello che appare essere il vero snodo cruciale per incidere sul miglioramento dell'istruzione.

5. *Un modello che privilegi la valutazione dei docenti di comprovata reputazione coinvolgendo solo valutatori interni all'istituzione scolastica (dirigente, docenti, famiglie e studenti) e non altri interlocutori esterni alla scuola (ispettori, dirigenti scolastici di altre scuole, ecc.) rischia di essere autoreferenziale.*

Occorre tener presente l'assunto di fondo: che la professionalità docente non si misura in forma analitica, per somma di requisiti "oggettivi", rilevabili dall'esterno. Insomma, non sono i singoli elementi che fanno il successo di una formula; il risultato si apprezza nel suo insieme e solo in quella specifica circostanza. Ancora una volta – se fosse ipotizzabile una valutazione oggettiva esterna – si dovrebbe poter fare una graduatoria generale che non tenga conto della singola scuola. Ciò che appare, a prima vista, come un paradosso molto più vasto rispetto al temuto rischio dell'autoreferenzialità.

I docenti individuati e premiati da Valorizza non sono i migliori in assoluto: sono solo i più apprezzati in quella scuola. Ma è in quella scuola che insegnano, non in un'astratta scuola-tipo nazionale, che non esiste.

6. *Il modello proposto utilizza indicatori non oggettivi, tra cui l'autovalutazione del docente e la soddisfazione degli utenti.*

Questa obiezione non tiene conto della ratio complessiva del modello, che tende a raggiungere l'oggettività (nel senso della massima condivisione intersoggettiva) non attraverso elementi di per sé oggettivi (che non esistono), ma attraverso l'incrocio di una pluralità di punti di vista espressi da soggetti diversi, tutti in relazione diretta con il valutato ed in grado di esprimere un giudizio sulla sua prestazione. Ogni singolo punto di vista soggettivo è fallibile, mentre è molto improbabile che tutti insieme, sballando, convergano verso lo stesso risultato.

Quanto ai cosiddetti indicatori "oggettivi" della qualità professionale dei docenti, la

dottrina non si è mai accordata nell'individuarli con sufficiente certezza. Solitamente si utilizzano come indicatori – anche perché più facilmente disponibili e "misurabili" – il numero di titoli posseduti e/o gli anni di esperienza professionale: ma non esistono evidenze empiriche che pongano in relazione questi fattori con i risultati degli studenti.

7. *Le famiglie e gli studenti non possono esprimere un giudizio attendibile sulla qualità professionale dei docenti. Inoltre, c'è il rischio che tendano a giudicare favorevolmente gli insegnanti lassisti e più negativamente quelli esigenti.*

In astratto, l'obiezione è credibile. Non tiene però conto di due circostanze: a) il giudizio dell'utenza è solo uno degli elementi, che acquista peso e valore rilevante solo in quanto converga con quello degli altri attori della valutazione; b) nessuno degli elementi di giudizio ha nel modello un "peso" predefinito: spetta ai valutatori apprezzare, in relazione al contesto (e quindi anche alla loro conoscenza circa il profilo dell'utenza) il rilievo da dare a quei giudizi.

In concreto, poi, la sperimentazione ha dimostrato il contrario: si è registrata una notevole consonanza del giudizio degli utenti con quello del nucleo di valutazione. Il che tenderebbe a dimostrare che l'utenza – quando le si dà voce – tende ad esprimersi con maggior ponderatezza di quanto si tenda solitamente a ritenere.

8. *Ci possono essere conseguenze negative nei comportamenti delle famiglie a fronte del premio riconosciuto a docenti diversi da quelli dei propri figli?*

Il rischio non va enfatizzato: questo accade già oggi quando si verifica la pressione dell'utenza per iscrivere i propri figli in alcune sezioni e non in altre. Comunque, una volta "riconosciuti" gli insegnanti più apprezzati, sarà più facile per il dirigente costituire consigli di classe più equilibrati, in modo tale che a tutti gli studenti sia offerta l'opportunità di avvalersi almeno di qualcuno degli insegnanti più stimati. E comunque i non premiati non sono "cattivi" insegnanti: sono solo non eccezionali.

9. *Premiare solo il 30% degli insegnanti rischia di demotivare tutti gli altri.*

Questo potrebbe essere vero se il modello fosse applicato una sola volta. Se invece diventasse un fatto ricorrente a scadenze regolari, la percentuale degli insegnanti motivati ad impegnarsi di più e migliorare sarebbe superiore, per due motivi. In primo luogo, ad ogni replica, un certo numero di premi sarebbe attribuito a persone diverse, allargando quindi la platea dei destinatari; inoltre, sarebbero spinti ad impegnarsi anche tutti quelli che sono, o si ritengono, almeno altrettanto meritevoli di alcuni dei prescelti. Si può ragionevolmente ritenere che le due dinamiche combinate finirebbero con il coinvolgere positivamente almeno il 50% del totale degli insegnanti.

10. *In caso di entrata a regime del modello, c'è il rischio che si verifichi una tendenza alla "rotazione" dei premiati, in modo da realizzare alla fine una distribuzione a pioggia, che premi tutti.*

Se la selezione dei meritevoli avvenisse non ogni anno, ma, per esempio, ogni tre (il merito relativo delle persone non tende a cambiare rapidamente), ci vorrebbero molti anni prima che un tale ipotetico scenario potesse realizzarsi. Nel frattempo, molti docenti avrebbero cambiato scuola o sarebbero andati in pensione e quindi il cerchio non si chiuderebbe mai. Ma, anche a prescindere da questo, c'è da considerare che i componenti del nucleo difficilmente accetterebbero di sottoscrivere scelte palesemente contrarie all'evidenza, screditando se stessi. E' prevedibile che la base dei premiati si allarghi e questo fa parte dei vantaggi attesi, perché coinvolge un maggior numero di insegnanti: ma non che si estenda a tutti.

11. *Valorizza rischia di apparire come un tentativo di semplificare eccessivamente un problema complesso, una sorta di scorciatoia.*

E' indubbiamente vero che il metodo utilizzato aveva fra i suoi obiettivi dichiarati la snellezza e la rapidità di decisione: tuttavia, non basta questo per definirlo una "scorciatoia", almeno nel senso riduttivo di questo termine. Il problema non è quanto sia lungo e complicato il processo: piuttosto si tratta di capire se raggiunge i risultati attesi e se questi risultati non urtano contro l'evidenza dei fatti.

La sperimentazione condotta ha dimostrato che è possibile stilare un elenco dei docenti più apprezzati all'interno di ciascuna scuola nell'arco di pochi mesi; più importante, le rilevazioni in itinere e successive hanno dimostrato un elevato grado di consenso (in media, superiore ai due terzi) intorno alle decisioni raggiunte, sia fra i valutatori che da parte degli altri membri della comunità scolastica. Un tale livello di convergenza di giudizio non è facilmente riconducibile a casualità né ad un errore collettivo. Chi, se non chi opera quotidianamente nello stesso ambiente di lavoro è in grado di dire se un collega è adeguato?

Del resto, la controprova viene dai vari tentativi che sono stati fatti in passato per arrivare ad una valutazione analitica ed "oggettiva": nessuno di essi è approdato a risultati e – ancor più rilevante – nessuno ha prodotto esiti che abbiano neppure approssimato il livello di convergenza nell'apprezzamento registrato in Valorizza.

E dunque, è più importante quanto sia lungo, difficile (e costoso) un processo e quanto ne siano poi controversi gli esiti, oppure è preferibile una buona scorciatoia che porti alla meta desiderata?

c. Le critiche raccolte sul campo, durante e dopo la sperimentazione

1. *Una sperimentazione condotta solo su 33 scuole, che hanno aderito volontariamente (e che quindi possono essere considerate pregiudizialmente favorevoli) non rappresenta un campione significativo ai fini della generalizzazione del modello.*

L'obiezione potrebbe avere un senso se si trattasse di passare direttamente ad una applicazione sistematica ed obbligatoria di Valorizza. Se invece, come appare consigliabile per diverse ragioni, la sua estensione avvenisse su base volontaria e progressiva, la prospettiva sarebbe diversa.

In un tale approccio, infatti, le 33 scuole del primo esperimento costituiscono un campione rappresentativo delle scuole disponibili a mettersi in gioco ed a valutare i propri insegnanti. In un paese come l'Italia, che parte da zero in questa materia, non è realistico puntare direttamente ad un obbligo generalizzato.

2. *I docenti sentiti nel corso delle osservazioni e delle interviste condotte dalle Fondazioni hanno ritenuto che l'aver coinvolto solo gli studenti degli ultimi due anni delle superiori abbia rappresentato un fattore limitante della valutazione e chiedono di estendere la rilevazione a tutti i cinque anni delle superiori.*

È una delle obiezioni su cui occorrerà riflettere a fondo. Da una parte esiste il rischio che studenti più giovani e immaturi obbediscano a logiche meno "razionali" o siano più esposti a pressioni psicologiche esterne. Dall'altra, la positiva esperienza fatta nella prima sperimentazione invita a dare maggior fiducia agli utenti. Forse, in caso di una seconda edizione della sperimentazione, si potrebbe immaginare di estendere la rilevazione agli alunni solo in alcune delle scuole, per avere un "campione di controllo".

3. *È ragionevole che si chieda l'opinione dei genitori per scuole situate in ambienti socioeconomicamente deprivati?*

Il modello sperimentato è impostato secondo una logica in cui nessuno degli elementi di giudizio risulta determinante da solo, ma unicamente quando converge

con gli altri.

Inoltre, spetta ai nuclei "pesare" i singoli elementi, anche in funzione della loro conoscenza del contesto socio-economico della scuola. Insomma, quella valutazione ad *excludendum*, che a priori non si sarebbe potuta dichiarare né attuare, può essere stata effettuata in modo morbido e ragionato dai singoli nuclei. Ma si è poi visto che, in generale, e anche nei territori apparentemente a maggior rischio, gli orientamenti dei genitori sono stati in significativa sintonia con quelli dei valutatori del nucleo.

4. *Molti nuclei hanno segnalato la difficoltà di limitare l'elenco dei premiati al 30%, affermando che c'erano parecchi altri insegnanti validi che sono rimasti fuori. Perché non ampliare la fascia dei premiati?*

Questa scelta obbediva a due ragioni. La prima: occorreva predeterminare i costi e muoversi all'interno delle risorse disponibili. La seconda: qualunque percentuale si adottasse, ci sarebbe sempre stato un certo numero di candidati a "pari merito" con gli ultimi inclusi.

In realtà, l'analisi dei lavori dei nuclei e delle modalità delle loro scelte fa emergere un dato di fatto: in ogni scuola del campione, due terzi dei meritevoli sono stati individuati all'unanimità, mentre gli altri aspiranti sono stati giudicati meritevoli, inizialmente, da due su tre valutatori (in qualche caso residuale, anche da uno solo).

Se ne può trarre una conclusione, che non era inattesa neppure prima della sperimentazione: la fascia dell'eccellenza riconosciuta da tutti in ciascuna scuola si colloca in realtà più in basso di quel 30%. Quindi, se mai, i lavori del nucleo sarebbero resi più facili abbassando il numero dei premi e non innalzandolo, perché sugli eccellenti sono tutti d'accordo, mentre su quelli mediamente bravi è più difficile convenire.

5. *Il premio una tantum (una mensilità extra di stipendio) non è un'incentivazione sufficiente a sorreggere permanentemente la tensione verso il miglioramento professionale.*

È sicuramente vero e infatti gli estensori del metodo non hanno indicato questa misura come una scelta definitiva a regime.

Nell'ipotesi di successive edizioni della sperimentazione – ancor più se venisse posta a regime – questo è uno dei punti da ripensare molto attentamente. Naturalmente, esiste un problema di risorse che finirà con il condizionare le scelte politiche.

6. *Le scuole sono 8.000, ma distribuite su oltre 40.000 sedi fisiche; molte di queste sono piccoli plessi, troppo piccoli per costruire una base di confronto della reputazione. D'altra parte è difficile che il nucleo di valutazione conosca e sia in grado di apprezzare correttamente l'operato professionale di docenti che lavorano in altri plessi.*

L'obiezione è fondata e lo diventerà ancora di più se il modello andasse a regime. Si deve pensare a qualche correttivo: ad esempio, una composizione del nucleo di valutazione a geometria variabile.

7. *Ad un modello di attribuzione di premialità non corrisponde l'adozione di un modello di sviluppo professionale. Non vengono resi noti i motivi per cui i singoli sono stati ritenuti meritevoli o meno. Sarebbe opportuno prevedere, a fini di miglioramento personale, anche una qualche forma di restituzione degli esiti della valutazione, sia ai prescelti che agli altri.*

Si tratta di un'obiezione seria, ma in qualche modo fuori bersaglio. L'obiettivo di Valorizza è una valutazione premiale, non una valutazione formativa. Quest'ultima costituisce un'esigenza primaria, che andrebbe però soddisfatta con altri strumenti e altre risorse. Ad esempio, in molti sistemi scolastici che praticano da tempo la valutazione professionale, il compito di restituire feedback ai docenti è separato

dalla fase valutativa ed è di solito affidato al capo d'istituto, in genere attraverso appositi colloqui.

8. *Il modello prevedeva di richiedere il giudizio di tutti i genitori e di tutti gli studenti degli ultimi due anni delle superiori. Perché non aver previsto di acquisire anche il parere di tutti gli insegnanti della scuola, anziché delegare questa funzione solo ai due componenti il nucleo di valutazione?*

La risposta è complessa, ma si può ridurre ad una considerazione relativamente semplice: si è voluto realizzare un bilanciamento di molti elementi di giudizio di diversa provenienza, nessuno dei quali avesse in partenza un peso prevalente sugli altri.

È intuitivo che una sorta di referendum preventivo fra tutti gli insegnanti avrebbe in pratica vincolato le scelte dei due componenti del nucleo, azzerando di fatto il contributo di tutti gli altri soggetti coinvolti nel processo (genitori, alunni, lo stesso dirigente). In una tale ipotesi sarebbe perfino stato inutile chiedere agli stessi candidati di contribuire al processo, data l'evidente prevalenza di un eventuale giudizio di tutti i loro colleghi.

È da tener conto anche di una dinamica ben nota a quanti si occupano di fenomeni sociali: in una scelta affidata a tutti (come avviene in una elezione) prevalgono logiche di natura politica ed eventualmente di rappresentanza di gruppi di interesse; in una scelta affidata ad un comitato ristretto di esperti tendono a prevalere considerazioni di natura professionale.

9. *Va bene la sperimentazione: ma quale utilizzo di questo strumento si può immaginare per il futuro?*

La domanda è legittima: ma in questa prima fase l'obiettivo del Ministero era solo quello di mettere alla prova lo strumento.

Le risultanze sembrano dimostrare che esso "ha tenuto" ed ha fornito – in poco tempo e con spesa contenuta – risultati attendibili (in quanto condivisi da una larga maggioranza dei portatori di interesse). L'eventuale seguito – e l'utilizzo a livello di sistema – costituiscono ovviamente materia di decisione politica.

Per uno sviluppo di questo tema, si veda il capitolo 9.

8. La sperimentazione Valorizza: punti forti e punti deboli

di Dirk van Damme - Direttore del CERl (Center for Educational Research and Innovation) presso l'OCSE (articolo pubblicato nella rivista Scuola Democratica – n. 6 ottobre 2012)

La sperimentazione Valorizza è un'esperienza originale di grande valore e un contributo di peso al dibattito internazionale sulla valutazione degli insegnanti. È largamente riconosciuto che un sistema di valutazione degli insegnanti ben funzionante ed equilibrato è la chiave per il miglioramento delle pratiche degli insegnanti e della loro professione.

Si possono dare premi e feedback valutativi agli insegnanti in molti modi. L'originale contributo della sperimentazione Valorizza sta nel fatto di voler dare riconoscimenti specificatamente agli insegnanti che svolgono un lavoro professionale considerato eccellente. La finalità di questo modello non è certamente quella di identificare gli insegnanti che non fanno bene e nemmeno di fornire a ognuno una risposta mirata alla domanda di sviluppo professionale.

L'indagine TALIS (Teaching and Learning International Survey) prodotta dall'OCSE ha

ampiamente documentato le pratiche di valutazione degli insegnanti. Uno tra i più sorprendenti risultati emersi è che in generale gli insegnanti accolgono molto bene i feedback valutativi sulle loro pratiche professionali, specialmente se questi non sono punitivi, ovvero se sono positivi e forniscono un contributo utile allo sviluppo professionale di ognuno. TALIS ci dice che gli insegnanti che ricevono regolarmente feedback dai loro dirigenti e dai colleghi si impegnano di più, hanno più soddisfazioni sul lavoro e tendono così ad aumentare gli investimenti nel loro sviluppo professionale. La sperimentazione Valorizza, avviata dal Ministero italiano, aggiunge interessanti prospettive alle pratiche internazionali relative alla valutazione degli insegnanti. Penso che sarebbe molto utile illustrare gli aspetti principali di questa sperimentazione su riviste scientifiche internazionali. Discuterò qui di seguito alcuni aspetti che secondo me potranno dare un contributo originale alla comunità internazionale.

Ci sono tre aspetti del modello Valorizza che si allontanano dalle principali tendenze ed esperienze internazionali sulla valutazione degli insegnanti. La prima è l'uso della reputazione, la seconda riguarda il giudizio dei pari anziché la ricerca di un'evidenza empirica oggettiva e la terza è la valutazione basata sul contesto della singola scuola.

Il primo aspetto, l'uso della reputazione, penso che sia quello più critico e che susciterà molta discussione nella comunità internazionale. Si può usare la reputazione come informazione valida? Personalmente direi sì, che si può. Certamente la reputazione può implicare elementi distorsivi ed errori, ma è una valida proxy per la qualità. L'obiettività perfetta è un obiettivo in molti casi irraggiungibile. Da un punto di vista pratico la questione reale è se la reputazione è un criterio affidabile. In una comunità professionale la reputazione è basata sull'aggregazione di giudizi intersoggettivi espressi dai pari nel tempo. Non potrà mai essere un giudizio perfetto, anche se supportato da quintali di dati e di documenti tesi a fornire prove più oggettive. Potrei dire che l'opposizione tra una "mera opinione soggettiva" e una "evidenza empirica oggettiva" è una falsa questione. Il punto cruciale della questione riguarda la possibilità o meno di un giudizio intersoggettivo espresso dai pari all'interno di una comunità professionale.

Il secondo aspetto riguarda l'evidenza empirica sulla quale si fondano le valutazioni. Una delle maggiori questioni in ogni modello di valutazione degli insegnanti, ancora più acuta quando i premi sono significativi, è il livello di evidenza empirica sulla quale sono prese le decisioni. Le decisioni più significative riguardo a un bene pubblico come l'*education* dovrebbero essere sempre basate su un elevato livello di evidenza empirica. Questo è certamente l'obiettivo principale, ma qui nasce un possibile rischio di esagerare il peso dei meccanismi burocratici che si possono mettere in moto. Uno degli aspetti interessanti di Valorizza è l'aver dimostrato che è possibile sviluppare un modello di valutazione che non prevede troppa burocrazia, un modello dove le decisioni non necessitano di quantità abnormi di dati e documenti. L'aspetto interessante di Valorizza è l'enfasi sul giudizio dei pari basato sulle evidenze disponibili dove possibile, ma con la decisione finale che è attribuita alla responsabilità dei pari. In una comunità professionale, specie in istituzioni di dimensioni contenute come le scuole, gli insegnanti sono perfettamente in grado di giudicare la qualità delle pratiche professionali dei colleghi. L'evidenza empirica non produce comunque un giudizio inconfutabilmente solido, e non è certo attraverso una maggiore domanda di evidenze che le decisioni miglioreranno in proporzione.

Il terzo aspetto è che la sperimentazione Valorizza si basa sul contesto della scuola,

ovvero valuta e premia la qualità degli insegnanti al livello della singola scuola e non pretende di introdurre un modello con misure standard della qualità, che pretendano di avere valore assoluto per tutte le scuole. Mi piace davvero questo aspetto di Valorizza. Inizialmente ero un po' scettico riguardo a questo elemento di non equità implicito nel modello. Una valutazione dei risultati basata sulla singola scuola, in cui un numero dato di insegnanti può essere premiato, porta a un sistema in cui le *chance* di essere premiato di un singolo insegnante non sono equamente distribuite su tutte le scuole. Il premio dipenderà dai *competitor* presenti in ciascuna scuola, dalle condizioni in cui la scuola opera, ecc. Ma durante la sperimentazione ho cambiato idea e penso davvero che sia corretta una valutazione degli insegnanti basata sulla singola scuola. Questo modello, nonostante il fatto che comporti un certo livello di non equità di trattamento, ha peraltro il merito di prendere in considerazione in modo implicito le condizioni del contesto della scuola. L'enfasi sul contesto della singola scuola veicola il messaggio che l'insegnamento non è una pratica solitaria, bensì che avviene in una comunità professionale in uno specifico contesto scolastico. In questo modo Valorizza promuove implicitamente lo sviluppo di quella scuola. Penso che questo sia un aspetto veramente importante.

C'è però un aspetto critico che rimane irrisolto. Molte persone della comunità internazionale potrebbero dire che la sperimentazione Valorizza non ha un metro né criteri specifici con cui valutare gli insegnanti e questa, anche per me, rimane una questione aperta. Penso infatti che il modello necessiti comunque di standard professionali che siano un punto di riferimento per la valutazione dei pari. Per gli sviluppi futuri della sperimentazione sarebbe quindi necessario avere criteri più espliciti per la valutazione degli insegnanti: il Ministro o, ancor meglio, la comunità professionale insieme ai decisori politici potrebbero sviluppare un set di standard professionali. In questo modo ci sarebbe una definizione riconosciuta di che cosa si intende per insegnante eccellente.

La mia conclusione è che la sperimentazione Valorizza sia un modello estremamente interessante di valutazione degli insegnanti ed è davvero importante che continui; è un contributo all'esperienza internazionale sulla valutazione degli insegnanti specialmente per la sua scelta metodologica di utilizzare la reputazione, perché enfatizza il giudizio dei pari anziché la ricerca di evidenze oggettive impossibili e perché è basata sul contesto della singola scuola. Sicuramente la sperimentazione non è perfetta ma può essere migliorata in alcuni aspetti. In primo luogo rendendo più espliciti gli standard professionali, come discusso prima. In secondo luogo promuovendo feedback valutativi nei confronti di tutti gli insegnanti valutati. Gli insegnanti che sono valutati desiderano ricevere feedback più ampi sul perché alcuni insegnanti sono ritenuti eccellenti, e questo dovrebbe indurre cambiamenti nel comportamento e nelle pratiche professionali di ognuno. Il terzo e ultimo aspetto di miglioramento riguarda la relazione tra la valutazione degli insegnanti e l'innovazione. In generale, la valutazione ha una relazione difficile con l'innovazione: spesso la valutazione premia il comportamento tradizionale piuttosto che pratiche professionali innovative. Nell'educazione gli innovatori tendono ad essere persone difficili, controverse, forse non ancora apprezzate dai colleghi per quello che stanno facendo e spesso considerate persone che creano disordine. C'è il rischio che ogni modello valutativo premi il conservatorismo. Questo rischio può essere limitato includendo aspetti di innovazione negli standard professionali discussi sopra.

Parte Quarta

Si può portare a sistema il modello?

9. Una proposta soft

a. Premessa

Nel presente capitolo, le due Fondazioni (l'Associazione TreeLLe e la Fondazione per la Scuola) formulano ipotesi riguardo alla possibile messa a regime del metodo Valorizza. Le proposte che seguono muovono dalle risultanze empiriche della ricerca condotta dalle Fondazioni, da cui si desume una complessiva tenuta del modello della "reputazione professionale" rispetto ai vantaggi attesi.

A tal riguardo, si ricorda che il modello ambiva a essere realizzato in tempi brevi; a essere semplice da gestire, economico e avere costi certi; a dare risultati condivisi nella comunità scolastica; ad assicurare la partecipazione attiva dei docenti alla valutazione (attraverso due di loro eletti nel nucleo); a non essere facilmente attaccabile per via contenziosa.

b. L'applicazione del metodo Valorizza a regime

La proposta che segue, elaborata dalle due Fondazioni indipendenti, vuole rispondere a tre diverse e legittime aspettative di ogni insegnante meritevole: più remunerazione globale, più prestigio, più "carriera".

Più remunerazione per i meritevoli

Le proposte:

- elevare la premialità agli insegnanti meritevoli ad almeno due mensilità extra
- ridurre il numero degli insegnanti premiati in ogni scuola a non più del 20%, così da assicurare la massima condivisione della scelta
- riconoscere il bonus di due mensilità extra per tre anni consecutivi (non più una tantum come per la sperimentazione). Questo bonus triennale dovrebbe però essere annullato nell'anno in cui l'insegnante premiato decidesse di sua spontanea volontà di cambiare scuola. Questo anche perché la valutazione del nucleo è comparativa e legata al contesto di quella particolare scuola
- ripetere la procedura di valutazione ogni tre anni per ogni scuola (a tornate triennali successive)
- mai rendere permanenti i premi individuali.

Più prestigio e carriera "professionale"

In questo contesto, si utilizzerà il termine "carriera professionale" nel senso di un percorso interno alla funzione di insegnamento e non in quello di una migrazione verso funzioni diverse.

L'elenco dei premiati deve essere reso pubblico nella scuola. Inoltre, per chi continua a svolgere solo l'insegnamento, si dovrà dare un ulteriore riconoscimento in "prestigio" (da rendere pubblico), conferendo il titolo di "insegnante esperto" a chi fosse valutato meritevole in almeno due tornate triennali (anche non consecutive) e di "insegnante emerito" in

almeno tre. Il titolo di “emerito” è quindi incrementale rispetto al titolo di “esperto”, non alternativo. I titoli di “esperto” ed “emerito” potranno essere mantenuti a vita (solo per prestigio e senza premialità economiche) anche se l’insegnante non fosse più premiato in successive tornate.

Più carriera “funzionale”

Con l’espressione “carriera funzionale” si vuole fare riferimento ad attività (alternative o aggiuntive) rispetto all’insegnare (vicepresidi, middle-management, coordinatori, formatori, etc). Le Fondazioni raccomandano che queste figure di sistema (i collaboratori del dirigente), che svolgono un ruolo chiave per l’efficacia e l’efficienza delle scuole, debbano essere individuate dal preside fra i docenti che hanno dimostrato di essere meritevoli attraverso il processo valutativo Valorizza (con il vantaggio di essere stati apprezzati da tutte le diverse componenti scolastiche).

Ovviamente, i docenti possono essere riconosciuti meritevoli per motivi diversi: alcuni di loro possono essere apprezzati per la qualità del loro insegnamento, indipendentemente da ogni attitudine di tipo organizzativo; altri invece proprio per tali capacità. Bisogna che il vincolo, per il dirigente, di scegliere fra i meritevoli “consolidati”, si accompagni a una facoltà discrezionale di apprezzare la natura degli incarichi che meglio si confanno alle caratteristiche di ciascuno.

In questo modo si utilizzerebbero i risultati della valutazione per cominciare a strutturare una carriera “funzionale” dei docenti. La circostanza che l’accesso a funzioni superiori sia collegato a una positiva valutazione del proprio lavoro come docenti, sarebbe un incentivo forte per gli insegnanti a impegnarsi in vista di una carriera “funzionale”.

Considerazioni conclusive

Attraverso

- a) più carriera “professionale” (senza cambiamenti di funzione) con remunerazioni più elevate per i meritevoli (per mezzo di premialità extra per tre anni)
- b) più “prestigio” (con i titoli di “esperti” ed “emeriti” che possono durare a vita)
- c) più possibilità di carriera “funzionale” per ruoli di middle management con remunerazioni aggiuntive

si renderebbe il mestiere più attraente per i giovani laureati più qualificati che sono essenziali per contribuire a una scuola di qualità.

c. Per una diffusione graduale del metodo

Al fine di diffondere il metodo Valorizza, e anche al fine di evitare le possibili resistenze sindacali, le Fondazioni suggeriscono un percorso soft di diffusione graduale e progressiva del metodo: il Ministero non dovrebbe obbligare tutte le scuole ad adottare il metodo *Valorizza*, ma renderlo possibile (finanziandolo e rifinanziandolo di anno in anno) solo per quelle che vogliono adottarlo volontariamente.

Così *Valorizza* si potrebbe sviluppare a macchia d’olio, dal basso, con un **processo bottom-up** (su iniziativa delle singole scuole) anziché *top-down*, cioè su decisione del Ministero. Si svilupperebbe probabilmente con una certa lentezza, gradualmente; ma dopo l’avvio, grazie anche alla pubblicità che il Ministero vorrà dare al fenomeno e alle risorse che deciderà di anno in anno di investire sul progetto,

potrebbe svilupparsi “per imitazione” anche più velocemente del previsto, sulla base di scelte libere e consapevoli da parte delle scuole.

Il Ministero, nell’incertezza sul numero di nuove scuole che in concreto scegliessero di adottare il progetto *Valorizza*, potrebbe ogni anno mettere a disposizione un “Fondo per la promozione di *Valorizza*”, con una cifra massima disponibile (per garantirsi la certezza della spesa) e di anno in anno decidere l’ammontare complessivo del fondo in ragione del successo del metodo (misurabile dalla domanda delle scuole) e della quantità di risorse disponibili. Riceverebbero i premi solo gli insegnanti delle scuole che avessero deliberato di adottare *Valorizza* prima di altre (ferma restando la priorità per quelle che lo hanno adottato nelle tornate precedenti). Il Ministero, a seconda dei risultati, potrebbe ogni anno rivedere l’entità del fondo per potenziarlo, così da estenderlo ad altre scuole, oltre a quelle già coinvolte, e decidere il ritmo del suo sviluppo con l’obiettivo a lungo termine di generalizzarlo.

10. La proposta riguarda gli obiettivi strategici della valutazione degli insegnanti?

La proposta formulata nelle pagine precedenti mira a realizzare – a partire dai dati di ricerca al momento disponibili – gli obiettivi strategici del modello. Nel capitolo 5 si faceva riferimento a cinque di essi: li si riprende qui, aggiungendo ad ognuno di essi un commento che metta in evidenza come la proposta sia idonea a favorirne il raggiungimento.

1. collegare un miglioramento retributivo ad un meccanismo di riconoscimento del merito (e non solo al maturare dell’anzianità);
 - *quella dell’avanzamento solo per anzianità è una delle maggiori criticità del sistema italiano. Essa toglie ai giovani laureati ed agli insegnanti più motivati ogni ambizione ad impegnarsi di più, dato che non possono in nessun modo superare coloro che sono nella graduatoria prima di loro per diritto di anzianità. A che pro allora darsi da fare? Se invece, senza abolire del tutto il riconoscimento all’esperienza, si consentisse a chi ne ha le capacità e il desiderio di progredire lungo un canale parallelo grazie alla qualità del proprio lavoro ed all’intensità dell’impegno, si metterebbero in movimento energie che oggi sono sopite dalla rassegnazione dell’attesa, bloccate da un sistema che non dà alcun riconoscimento al merito;*
2. mettere in moto una dinamica di emulazione positiva tra gli insegnanti, che allarghi l’area dell’eccellenza professionale;
 - *questa è una prospettiva che non richiede molte spiegazioni: la molla che muove le persone ad emergere non è solo economica. Anzi, nei contesti ad elevata professionalità, è costituita soprattutto da un desiderio di status e di visibilità. La possibilità di essere riconosciuti dall’insieme del proprio ambiente di lavoro come uno degli insegnanti più meritevoli della scuola metterebbe in tensione non solo gli eccellenti, ma anche molti dei docenti “normali”. Non è esagerato ritenere che, se ad essere selezionati fossero il 20%, ad ogni torna-*

- ta, almeno altrettanti, se non di più sarebbero coloro che ambiscono ad esserlo. E quindi si può stimare che almeno un 40 - 50 % del corpo insegnante sarebbe messo in tensione per migliorare la propria professionalità;*
3. far emergere le personalità più apprezzate in ogni scuola al fine di alimentare il "vivaio" degli insegnanti fra cui reclutare il middle management, essenziale per realizzare una "leadership distribuita";
 - *a regime, un sistema di valutazione a tornate triennali ricorrenti consentirebbe di formare un vivaio di risorse professionali generalmente apprezzate da cui attingere per le funzioni di middle management. La scuola non può funzionare in modo efficace concentrando il suo sviluppo ed organizzazione nella sola persona del dirigente: la necessità di una leadership distribuita risulta evidente. In questo stesso "vivaio", per selezione naturale e poi per una scelta dall'alto potrebbero essere individuate anche figure di vertice per il sistema scolastico (ad esempio dirigenti ed ispettori) ;*
 4. attrarre, nel tempo, alla professione di insegnante anche laureati di elevate qualità, attraverso una prospettiva di possibili migliori retribuzioni e sviluppi di carriera;
 - *una delle caratteristiche dei sistemi scolastici di successo è quella di saper attrarre i giovani laureati più capaci e brillanti: non solo per i vantaggi economici ma per il prestigio che in quei paesi circonda la professione di insegnante. Una possibilità di carriera ed un sistema premiale, che al tempo stesso conferisse a chi lo riceve un riconoscimento "di prestigio" (da parte dei suoi pari e del suo ambiente), potrebbe nel tempo rivelarsi una molla per ottenere anche nel nostro paese l'obiettivo di attirare i laureati più promettenti;*
 5. indurre in tutti i docenti un'abitudine all'autovalutazione, quale presupposto necessario per il miglioramento generale delle loro prestazioni;
 - *l'autovalutazione precede in qualche modo la decisione di candidarsi: nessuno si mette volontariamente in gioco se non ritiene di avere almeno discrete possibilità di essere scelto. Ma, perché questo esercizio di autoanalisi si inneschi, occorre che vi sia un'opportunità esterna, quale può essere quella di un programma stabile e ricorrente di valutazione reputazionale esistente nella scuola. Se questo fosse vero, tutti o quasi gli insegnanti sarebbero indotti – almeno una volta ogni tre anni – a riflettere su se stessi e sul proprio modo di operare, in vista della decisione se partecipare o meno alla selezione.*

Certo, un sistema che premia gli insegnanti meritevoli ha un costo economico: ma quello proposto ha il vantaggio di consentire la predeterminazione di anno in anno dell'impegno finanziario che il Ministero vuole o può assumere. Quando anche si pensasse che tutte le scuole e tutti gli insegnanti aderiscano e che in ognuna di esse si premi il 20% dei candidati con un incremento stipendiale del 15% (due mensilità), l'onere complessivo sarebbe pari al 3% del monte salari complessivo: un'incidenza modesta, a fronte dei vantaggi di sistema che si potrebbero conseguire.

Al momento, visti gli esiti delle ultime elezioni politiche in Italia, è impossibile stabilire quale sarà il futuro il Valorizza. Tutto dipenderà dalle decisioni del prossimo Ministro dell'Istruzione.



“QUESTO TESTO È STATO ELABORATO DALL’ASSOCIAZIONE TREELLLE E DALLA FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO CHE NE MANTENGONO TUTTI I DIRITTI E LA RESPONSABILITÀ IN RELAZIONE AI CONTENUTI”. IL BOOKLET È STATO DISTRIBUITO IN OCCASIONE DELLA PRIMA EDIZIONE EUROPEA (AMSTERDAM 13-14 MARZO 2013) DELL’**INTERNATIONAL SUMMIT ON TEACHING PROFESSION** ORGANIZZATO DALL’OCSE E DA EDUCATION INTERNATIONAL (ORGANIZZAZIONE INTERNAZIONALE DEGLI INSEGNANTI)

L’**Associazione TreeLLe** - per una società dell’apprendimento permanente (Life Long Learning)- ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell’education. È un vero e proprio “think tank” che, attraverso un’attività di ricerca, analisi, progettazione e di diffusione degli elaborati, offre un servizio all’opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale. Attraverso esperti internazionali TreeLLe svolge un’azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri Paesi. TreeLLe è un’Associazione non-profit, rigidamente apartitica e a governativa. Il presidente è Attilio Oliva.

La **Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo** con le scuole e per le scuole per promuovere una migliore qualità dell’istruzione: è questa la missione della Fondazione per la Scuola. Istituita nel 2001 dalla Compagnia di San Paolo, la Fondazione per la Scuola è una struttura operativa che sviluppa e sostiene progetti, con la certezza che sia fondamentale per un futuro migliore incrementare la quantità e la qualità dell’investimento in conoscenza, istruzione e formazione. Destinatari sono innanzitutto le istituzioni scolastiche: è infatti nella collaborazione assidua con dirigenti e insegnanti, impegnati e motivati a costruire un sistema educativo di qualità che la Fondazione si spende al servizio delle scuole sostenendone l’autonomia scolastica; la diffusione dell’innovazione delle pratiche e degli ambienti di apprendimento; l’educazione scientifica e la civic education in una prospettiva europea. Il presidente è Anna Maria Poggi.