

Tra apprendimenti ed insegnamento

< **La credibilità degli insegnanti** sarà in futuro legittimata soltanto se si potranno disporre di strumenti che forniscono un'informazione attendibile sui progressi degli studenti, sui passi percorsi e su quanto necessario o non sarebbe necessario fare per conseguire gli obiettivi delineati nei programmi che propugnano in priorità l'acquisizione di nuove competenze>
(Norberto Bottani) <http://norberto.bottani.free.fr/spip/spip.php?article263>

Ci sono problemi reali

Le ricerche comparative sui sistemi scolastici che si susseguono delineano un quadro sempre più preoccupante per la nostra nazione: così il documento presentato il 19 giugno 2009, sulla base della ricerca OCSE TALIS, riassume il panorama italiano come bisognoso di interventi per:

< Rafforzare la qualifica iniziale degli insegnanti e rendere più rigorose le procedure di reclutamento, attraverso una maggiore selezione per l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti e una standardizzazione delle procedure di certificazione.

Rendere più attraente la professione dell'insegnamento promuovendo lo sviluppo professionale dell'insegnante, introducendo incentivi finanziari basati sui risultati, offrendo opportunità di sviluppo di carriera basate sulle ricertificazioni e prestazioni.

Dare maggiore autonomia gestionale ai dirigenti scolastici, in particolare nel reclutamento, nella valutazione e nella progressione di carriera degli insegnanti (condizionale per responsabilizzare le scuole).>

Reazioni diverse nei media e come al solito letture che privilegiano alcuni aspetti più eclatanti come l'età media troppo avanzata dei docenti italiani.

[in Il giornale delle qualità, 34, maggio-giugno,

L'Italia è, per altro, una delle nazioni in cui nell'età del ciclo dell'obbligo si sta di più in classe, ma i risultati nel confronto internazionale ci penalizzano...

< Nel nostro sistema scolastico, le differenze legate al livello socio-economico-culturale degli studenti si combinano con quelle legate al tipo di scuola frequentata. La scuola sembra essere lontana da una sostanziale equità, non soltanto nel non riuscire a compensare in qualche modo queste differenze, ma anche nel non riuscire a garantire a tutti i nostri studenti una sostanziale eguaglianza di opportunità. Al contrario, sembra piuttosto ratificare le differenze che hanno origine nelle condizioni sociali, con un effetto sui risultati che rischia di essere di tipo cumulativo.

A questo si aggiungono le differenze legate al diverso livello di sviluppo economico, sociale e culturale tra le diverse aree geografiche, che nel nostro paese si identificano ancora in larga misura con le differenze tra Nord e Sud > [Qualità e equità: le differenze interne al sistema scolastico italiano, Invalsi]

< Il ritardo del sistema di valutazione in Italia si sposa con un sistema di certificazione formale delle competenze e dei titoli di studio (tramite gli esami alla fine dei cicli scolastici) dove è assente una componente standardizzata (anche nelle modalità di risposta e nella procedura di valutazione degli esiti). In un paese come l'Italia, dove tale situazione si combina con forti divari territoriali nelle competenze, tende così determinarsi una perdita della capacità delle certificazioni di indicare, attraverso il risultato - il voto - la capacità effettiva degli studenti>

[Quaderno bianco sulla scuola 2007 MPI]

PISA, per parte sua, conferma che in Italia, più che in altri paesi, le differenze nel livello di prestazione degli studenti sono dovute alle differenze esistenti tra le scuole, mentre minori sono le differenze all'interno delle singole scuole. Questo dato è un segnale della sostanziale non equità del nostro sistema scolastico.

La cui resa complessiva comunque non può certo consolare:

< Complessivamente, in Italia il 25,3% degli studenti si colloca al di sotto del livello 2, che è stato individuato in PISA 2006 come il livello al quale gli studenti dimostrano il livello base di competenza scientifica in grado di consentire loro di confrontarsi in modo efficace con situazioni in cui siano chiamate in causa scienza e tecnologia (media OCSE 23,2).

... Complessivamente, in Italia il 32,8% degli studenti si colloca al di sotto del livello 2, che è stato individuato in PISA come il livello al quale gli studenti dimostrano il livello base di competenza matematica in grado di

consentire loro di confrontarsi in modo efficace con situazioni in cui sia chiamata in causa la matematica (media OCSE 21,3).

... Complessivamente, in Italia il 50,9% degli studenti si colloca al di sotto del livello 3, che è stato individuato in PISA come il livello al quale gli studenti dimostrano il livello base di competenza in lettura tale consentire loro di confrontarsi in modo efficace con contesti e situazioni di vita quotidiana che richiedono l'esercizio di tale competenza (media OCSE 42,8) l'11,4% degli studenti si colloca sotto il livello 1 (media OCSE 7,4) > INVALSI Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni Armando Editore, Roma 2008

Giudizio negativo rafforzato da una fonte non sospetta:

<I veri tasti dolenti, su cui le politiche attive dovranno concentrarsi, rimangono due. Da una parte i bassi livelli di qualificazione delle generazioni ultratrentacinquenni, cui si associa una scarsa propensione alla partecipazione ad attività educative e formative. Dall'altra gli ancora troppo alti livelli di dispersione. Nel 2006-2007 l'1,6% degli studenti della scuola secondaria di secondo grado ha abbandonato precocemente il percorso educativo (3,6% negli istituti professionali, contro lo 0,2% dei licei). A ciò va aggiunta la persistenza di percorsi scolastici accidentati. Uno studente su quattro risulta in ritardo di almeno un anno (con punte attorno al 45% negli istituti professionali) e solo uno su due viene ammesso senza debiti formativi alla classe successiva. Nel 2006-2007 tra tutti gli studenti iscritti al primo anno delle superiori è arrivato al diploma il 68,6%, in calo rispetto al 70,4% registrato in entrambi i due bienni precedenti. Questo indicatore (tasso di produttività) sale nei licei all'81,7% e crolla al 50% negli istituti professionali.> (Rapporto ISFOL 2008)

Allora bisogna valutare i docenti, responsabili della situazione?

Da Euridyce 2005

< Esaminando la posizione delle scuole nei sistemi di valutazione dei paesi europei, si individuano principalmente due modelli. Nel primo, al quale appartiene la **maggioranza dei paesi** la **valutazione delle scuole è al centro del sistema**; a questa si aggiunge, per certi paesi, una valutazione individuale degli insegnanti. La valutazione delle scuole può essere **esterna** (generalmente condotta da un ispettorato esterno) e/o **interna** (effettuata dal personale scolastico e/o da altri membri della comunità educativa). Quest'ultima è obbligatoria o fortemente raccomandata.

Nei 16 paesi che, oltre alla scuola, **valutano gli insegnanti su base individuale**, è il capo di istituto che, nella maggioranza dei casi, se ne assume la responsabilità.

A Cipro e in Francia (per il livello secondario), gli insegnanti sono valutati regolarmente anche dall'ispettorato.

Nei rimanenti paesi in cui si effettua la valutazione delle scuole, gli insegnanti non sono invece valutati individualmente in maniera sistematica.

In Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? Actes du séminaire 2007, Leysin, 6 et 7 décembre 2007

< L'enquête de l'OCDE montre, néanmoins, que les enseignants des écoles publiques ne font pas l'objet d'une évaluation périodique dans la moitié des pays participant au Projet (25)>.

Si tratta di una questione difficile e complessa, in Europa è in gran parte legata al sistema di miglioramento e di differenziazione nella carriera.

< C'è un acceso dibattito su come i dati sulla *performance* scolastica possano essere utilizzati al meglio e sfruttati per garantire trasparenza sul raggiungimento degli obiettivi educativi, per fornire un punto di riferimento per gli insegnanti e per capire e promuovere l'apprendimento degli studenti.

L'introduzione di sistemi di *accountability*, che pongono al loro centro la valutazione dei risultati in termini di competenze acquisite, può portare, infatti, ad un significativo e reale miglioramento nella qualità dell'istruzione. Le ricerche più recenti (Bishop & Woessmann, 2001) hanno mostrato che i sistemi scolastici in cui si dà molta importanza alla verifica dei livelli di rendimento raggiunti dagli studenti sono caratterizzati da livelli di qualità più elevati, specie in presenza di un alto grado di autonomia delle scuole nella gestione delle risorse e dei programmi di insegnamento > [INVALSI, cit]

- In Italia esistono forti contropunte di carattere ideologico, notevoli perplessità, ma anche dati contraddittori.

Per la Gilda, nel 2008, inchiesta SWG, in <http://www.gildains.it> almeno 3 docenti su 4 sarebbero favorevoli a differenziazioni nella categoria, in un recente intervento si sostiene:

< Oggi si aggiorna solo chi vuole e alcuni, anche se non molti, abbandonano per sempre i libri e gli alunni senza alcuna conseguenza. Si tratta di bandire triennialmente un concorso per consentire a chi occupa un 20% dei

posti a tempo indeterminato di avere un aumento di stipendio del 10%: il concorso sarebbe basato su analisi delle pubblicazioni, una prova scritta (non a quiz, per carità!), e un esame orale in cui venga discussa con una commissione l'azione scolastica dei candidati.

Non si può infatti lasciare al solo dirigente scolastico la valutazione dei docenti né al solo dirigente generale la valutazione dei dirigenti: verrebbero favoriti il clientelismo e altri fenomeni ancor più gravi. Né si può continuare a trattare allo stesso modo livelli di capacità e di impegno molto differenti...> (G. Boselli, 2 aprile 2009)

Sullo stesso tono in http://www.tecnicadellascuola.it/allegati/documenti/Tabelle/tabelle_inchiesta_tds_25109.pdf

Sulla questione comunque scarseggiano le ricerche specifiche: nell'estate del 2008 Il Sole24ore riporta i dati della ricerca della fondazione Agnelli secondo i quali il 75% dei nuovi docenti sarebbe favorevole all'esonero dei colleghi palesemente inadeguati alla professione; in una relazione a cura della CISL nel 2004 si legge che il 56% degli intervistati nella categoria si dichiarava "favorevole all'introduzione di forme di valutazione ed alla elaborazione di criteri oggettivi per valutare l'insegnamento" (assemblea nazionale CISL scuola 13 e 14 settembre 2004).

Anche l'ANP nel febbraio 2009 afferma: < L'introduzione di una **valutazione della carriera basata sul merito del singolo incontra il favore del 66% dei docenti della scuola pubblica italiana**. La valorizzazione dell'apporto individuale è quindi uno degli elementi su cui rifondare la professione. Un indicatore importante su cui basare almeno parte del giudizio su docenti e istituti è **il livello di apprendimento degli studenti**: oltre il 67% degli insegnanti non è contrario a tale strumento di valutazione >.

Si vedano però le seguenti riflessioni in controtendenza:

[occorre fare i conti con]... l'esistenza di **un'opposizione, minoritaria ma significativa, alla cultura della valutazione e un diffuso scetticismo sulla sua attuabilità**, nonché una parte del mondo della scuola che vede nella valutazione uno strumento di controllo anziché un mezzo per migliorare.

Non solo **una parte assai rilevante, il 44 per cento, è sfavorevole all'introduzione di forme di valutazione dell'insegnamento**, ma un terzo indica una bassa (15 per cento estremamente bassa) propensione a "farsi valutare" anche se i criteri, modalità ed effetti fossero condivisi dalla maggioranza dei docenti.

Ancora negativo è il fatto che **il favore per l'introduzione della valutazione dell'insegnamento è inferiore nel Sud dove si manifestano risultati peggiori** rispetto al resto del paese. Inoltre, gli scarsi risultati raggiunti all'inizio degli anni 2000 dal dibattito sulla valutazione sono indicati dalla dispersione pronunciata delle preferenze e delle proposte degli insegnanti in merito a criteri, modalità ed effetti della valutazione, anche se la valutazione attraverso l'accertamento del progresso degli studenti raccoglie un significativo 54 per cento dei favori (62 per cento l'autovalutazione individuale). [Quaderno bianco sulla scuola 2007 MPI]

Secondo il rapporto CENSIS 2008: <Quasi la metà dei dirigenti scolastici (48,4%) lamenta l'assenza di un serio ed autorevole sistema di valutazione degli insegnanti ed una quota analoga (45,9%) individua nell'individualismo professionale dei docenti uno degli ostacoli al raggiungimento di obiettivi formativi espressi in termini di competenze. Sopra al 40,0% di indicazioni si posiziona anche il problema dell'assenza di un serio ed autorevole sistema di valutazione delle singole istituzioni scolastiche, essendo ormai in via di superamento il timore di una valutazione di tipo punitivo o formale-burocratico (13,9%).

Di cosa parliamo?

Chi ci lavora

- **I docenti con contratto a tempo determinato** sono, loro malgrado, sinonimo di **precarietà e discontinuità**. Il rapporto che si rileva nel tempo tra loro e il complesso dei docenti connota questi aspetti negativi del sistema.
- Nel 1998-99 i docenti con contratto a tempo determinato rappresentavano complessivamente **quasi il 9% di tutti i docenti** in servizio.
È come dire che vi era un docente con contratto a tempo determinato quasi ogni 12 docenti.
- Il rapporto è andato innalzandosi tanto da raggiungere, alla fine del decennio, quasi **il 17%, cioè un docente a tempo determinato ogni 6 docenti**

La presenza del precariato si caratterizza per: l'elevata presenza femminile, la prevalente origine meridionale, l'età media non più giovane (37,5 anni).

< Aspetti che configurano importanti problematiche in ordine a un'eventuale mobilità territoriale. Dei 26.276 aspiranti nati in provincia di Napoli (che ha il peso specifico più alto), il 62,4% resta nelle liste della provincia

di origine, il 6,7% si immette in altre graduatorie delle province campane, mentre il 31,7% cerca lavoro fuori della regione. A Roma ben il 77,9% dei nati in provincia si inserisce nella corrispondente graduatoria provinciale e solo il 17,2% opta per graduatorie fuori della regione >(Osservatorio Graduatorie 2006, MPI)

La professione

< Formare insegnanti in grado di svolgere il proprio lavoro non basta a garantire che non abbandonino la professione. Le condizioni di lavoro sono fondamentali in questo senso. La carriera professionale degli insegnanti deve essere oggetto di una particolare attenzione. Tre parametri sembrano avere un ruolo fondamentale: la diversità dei compiti, l'orario di lavoro e la promozione salariale. L'orario di lavoro deve essere ben definito per includere e svolgere in maniera adeguata i compiti previsti, e questi ultimi devono essere retribuiti di conseguenza >

Gli insegnanti europei Profili, tendenze e sfide, Gennaio 2004 Eurydice, numero monografico

Invece

In sintesi, gli **elementi critici** dello sviluppo della **professione docente in Italia** sono:

- modeste retribuzioni e lenta progressione economica
- mancanza di riconoscimento del merito
- nessuna valorizzazione effettiva della responsabilità (funzioni nell'ambito della scuola come collaborazione del dirigente scolastico non spendibile all'esterno) e nessuna conseguenza per il disimpegno, nessun obbligo all'aggiornamento

[Da un'apposita indagine Ocse in materia risulta che, nel 2001, solo un terzo degli insegnanti italiani di scuola secondaria superiore si era aggiornato, di fronte a più della metà dei loro colleghi irlandesi, ai due terzi dei danesi, ai quattro quinti degli svedesi e così via...]

I **deficit della scuola partono dalla cattedra** di Antonio Schizzerotto , il sole-24 ore, mercoledì 21 settembre 2005

La turbolenza di un sistema in "movimento"

Alla mancanza di incentivi, di percorsi di reclutamento mirati, e di carriera, corrisponde una mobilità dei docenti libera e liberamente affidata alle loro decisioni, sebbene condizionata dalla probabilità di trovare cattedre vacanti. **Il tipico percorso di carriera è dunque basato sullo spostamento progressivo e lento** da scuole meno "gradite" secondo le proprie esigenze (spesso quelle periferiche, più disagiate, con studenti più difficili) a quelle più "gradite" (più vicine al luogo di origine, ma forse anche meno difficili, ad esempio perché caratterizzate da un più elevato tenore socio-culturale degli studenti)

Non è difficile comprendere come si tratti di una componente decisiva nella perpetuazione delle differenze di risultati nelle prove PISA.

[Quaderno bianco sulla scuola 2007 MPI]

Un indicatore di **sintesi**, per esprimere il grado di mobilità complessiva di tutti gli insegnanti, può essere ottenuto andando a rapportare il numero dei docenti che hanno cambiato la condizione, tra un anno e il successivo, allo stock complessivo medio dei docenti dello stesso periodo.

Aggregando i dati, **si ricava che un docente su tre cambia la propria condizione tra un anno e l'altro.**

Il maggior impulso alla turbolenza complessiva del sistema è dato dai **trasferimenti dei docenti di ruolo (9,2%)**. A questa percentuale si somma quella della mobilità dei precari che ogni anno si trovano fuori o dentro il sistema per effetto dei meccanismi delle graduatorie

[Gianna Barbieri, MIUR, note sue, per gentile concessione]

Viene così messa a **repentaglio la continuità didattica** che, attraverso un'adeguata programmazione pluriennale delle attività, favorisca la nascita e il coordinamento di un

gruppo docente. È quanto confermano i risultati di Checchi et al. (2007), da cui emerge una correlazione robusta tra le competenze degli studenti e la quota di docenti di ruolo sul totale del corpo docente di ciascuna scuola.

A meno di pochi e non monitorati esperimenti, mancano gli strumenti per promuovere l'afflusso degli insegnanti "migliori" verso le scuole "peggiori".

Come colmare allora la situazione per cui nelle prove PISA, per la lettura, il 50,9% degli studenti quindicenni è al di sotto del livello base di competenza?

Poco, infine, conosce il MPI a proposito dei "propri" docenti: se manca ad oggi una funzionale anagrafe degli studenti ancora meno si riesce a sapere qualcosa di significativo ed organizzato sulla "storia individuale di un insegnante".¹

Non semplice

- In Italia, circa due terzi degli insegnanti intervistati dichiarano di non sentirsi apprezzati dalla società; il 72% degli insegnanti del secondario pensano che la loro professione ha perso prestigio sociale negli ultimi dieci anni, il 45% pensa che questa perdita aumenterà nel futuro (Fondazione IARD, 1999) ed anche in <http://www.gildains.it/>

Ma non è solo un problema del sistema italiano, se in Europa:

< Tre docenti su quattro lamentano la mancanza di incentivi economici e di progressione di carriera che migliorerebbe la qualità del loro insegnamento > [indagine OCSE TALIS 2009]

- In Francia, il 67% dei giovani insegnanti che hanno partecipato all'indagine (il 63% svolgono la loro professione nelle zone di educazione prioritarie – ZEP) hanno la sensazione di svolgere un lavoro poco riconosciuto nella società (Note d'information, 2003).

I soldi non sono tutto

Il rapporto tra incentivi economici individuali ai docenti e risultati nell'apprendimento non costituisce un dato sicuro: [<http://norberto.bottani.free.fr/spip/spip.php?rubrique32>]

Il sistema salariale degli insegnanti più decentralizzato d'Europa è quello della Svezia. In questo paese, il ruolo dell'autorità centrale è ridotto in modo che, a livello centrale, vengono definiti solo lo stipendio minimo di base e un aumento salariale unico legato all'anzianità (dopo 5 anni).

Nelle scuole svedesi esiste un principio di "libertà di negoziazione" al momento dell'assunzione di un nuovo insegnante. Nelle regioni dove c'è carenza di insegnanti, i candidati sono in posizione di forza per la negoziazione. Un insegnante giovane spesso può percepire uno stipendio pari a quello di un insegnante con molti anni di esperienza e spesso gli insegnanti affermano che il migliore modo per ottenere un aumento salariale è cambiare posto.

Ciò che viene valutato e ciò che si intende per "lavoro svolto" non è sempre definito in modo chiaro, anche se appare evidente che il capo di istituto ha un ruolo chiave, in termini di nomina degli insegnanti e di giudizio relativo alla qualità del loro lavoro [. ..]

Un'altra osservazione che può essere fatta a proposito degli incentivi economici legati al merito in Europa è che questi sono invariabilmente basati sulla valutazione dell'insegnante preso singolarmente. I bonus per il buon lavoro collettivo dell'équipe di insegnanti all'interno dell'istituto sono rari. Il rischio di una maggiore concorrenza tra insegnanti (dovuta ai piani

¹ La compilazione dello stato di servizio è un atto del tutto burocratico e poco funzionale alla ricerca scientifica.

salariali che non prendono in considerazione il lavoro di équipe e la natura essenzialmente collegiale dell'insegnamento) è oggetto di numerosi dibattiti.

I confronti effettuati tra paesi a livello di istruzione secondaria superiore mostrano che a livelli simili di spesa possono corrispondere scelte politiche diverse. Ciò spiega in qualche modo perché non esiste una semplice relazione tra la spesa complessiva per l'istruzione e il livello di prestazioni degli studenti. Ad esempio, in Corea e in Lussemburgo, i costi per studente (in termini di percentuale del PIL pro-capite per appianare differenze significative tra i redditi nazionali di questi paesi) sono ben superiori alla media OCSE (rispettivamente il 15.5% e il 15.2%, contro il 10.9% in media). Tuttavia, mentre la Corea investe le risorse pagando stipendi piuttosto alti agli insegnanti ma al prezzo di un numero piuttosto elevato di studenti per classe, in Lussemburgo l'alto livello dei costi per studente è quasi interamente ascrivibile alle dimensioni ridotte delle classi [...] I governi devono quindi valutare accuratamente queste scelte ed acquisire una maggiore comprensione di come tali scelte influiscano sul rapporto tra qualità e costi, se desiderano aumentare l'efficienza dei servizi scolastici.

[sintesi in italiano da EDUCATION AT A GLANCE 2008: OECD INDICATORS ISBN 978-92-64- 046283 © OECD 2008]

Non star bene a scuola

Il malessere, il disagio, in alcuni casi lo stress hanno una certa consistenza:

- per l'inchiesta della Gilda l'**insoddisfazione (+40%)** è legata alle basse retribuzioni (19%), alle scarse risorse (13) ed alla scarsa considerazione sociale (12)
- secondo l'**indagine ANP** i docenti vorrebbero migliore considerazione (24%), meno burocrazia (24,1), aggiornamento costante (23,3) possibilità di carriera (32%)
- Nello **studio CISL** di Milano ad una dichiarata "scelta" vocazionale nella categoria per la professione docente (77%) corrisponde ora (febbraio 2009) una "crisi della condizione", specie per le riforme fatte/disfatte o annunciate e mai realizzate e motivo di turbolenza (61,8) ed un atteggiamento limitato di accoglienza/interesse rispetto all'innovazione in genere (34,4%), mentre negli anni '90 la voglia di cambiamento era + del 50%

È indubbio che i gravi problemi sociali ed emozionali degli alunni espongono anche i docenti a pesanti contraddizioni, a pressioni emozionali intense, li costringono alla gestione di aggressività ed anche di violenze di vario tipo: le UE calcola il 4% di violenza privata ed il 12% di intimidazioni nelle diverse forme, il tutto genera fenomeni come l'assenteismo, la richiesta di spostamento di posto di lavoro, tensioni, insonnia

Lo **stress**, con tutti i rischi conseguenti, è in agguato per il 15% degli intervistati...

Quando si parla di "valutare" i docenti, senza un chiaro quadro di riferimento, ci si dimentica della complessità che segna l'agire nella scuola: è invece interessante che a livello europeo (Comitato sindacale europeo dell'educazione, **CSEE**) si leghino, come già accennato, il tema della valutazione del sistema educativo a quelli dei "rischi da stress" legati alla professione docente: non è possibile che si accetti di perdere energie e risorse umane senza un controllo delle **condizioni di lavoro** e la riduzione degli elementi di "rischio".

Lo star bene a scuola, **lo star bene "insieme" implica un meccanismo di valutazione ampio e condiviso** dai principali attori (dirigente, insegnanti, esperti) sulle condizioni, sugli ambienti, sulle risorse, sui rapporti personali...

È dunque fondamentale essere coscienti che il tratto decisivo della professionalità si gioca nel concetto di *relazione*: il momento di qualità che permette davvero il valore aggiunto della professione, che se in molti casi riapre canali di comunicazione con la classe, è a volte assolutamente deficitario con i colleghi [sembra meno grave il fenomeno nel ciclo primario], tanto da cogliere una battuta molto condivisa: "la vera demotivazione è stare coi colleghi".

Riprendere a ragionare

- **In assenza di standard nazionali, quelli che in Francia chiamano "zoccolo comune" come è possibile una qualche misurazione dell'efficacia del nostro sistema, anche a fronte di divari inaccettabili tra aree geografiche?**
- **Se non esiste un sistema di validazione delle competenze per chi dovrebbe insegnarle, come sarà possibile una seria verifica in chi le dovrebbe apprendere?**

- È importante **mettere in campo la valutazione dei docenti**, per comprendere, delineare e migliorare i processi stessi dell'insegnamento, **in relazione agli apprendimenti?**

Non si parte da zero

Per quanto riguarda la valutazione delle singole istituzioni scolastiche occorre ricordare:

la **Carta dei Servizi scolastici**, prevista dal D.P.C.M. 7 giugno 1995,

individua tre aree di qualità (didattica, amministrativa, ambientale), fissa l'obbligo di definire per ciascuna fattori di qualità e standard, prevede le modalità di auto-valutazione del servizio, consistenti nella rilevazione di elementi tramite questionari rivolti ai genitori, al personale e – limitatamente alle scuole secondarie di secondo grado – anche agli studenti.

Il **Regolamento sull'autonomia** delle istituzioni scolastiche (D.P.R. 275/1999) ha poi previsto che esse individuino i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti rispetto agli obiettivi prefissati.

Si valuta in relazione al POF per:

- Controllo amministrativo
- Rendicontazione al gruppo dei pari e miglioramento professionale
- Interesse dell'utenza/ servizio efficiente e coerente

Le scuole devono per altro stendere un **patto di corresponsabilità** in cui ogni componente si assume appunto la propria parte di responsabilità in ordine al processo formativo ed educativo.

Nello specifico didattico

- Valutare gli studenti per il loro percorso di **apprendimento** è prassi solita, ma questo presuppone che tutti considerino come un dato fondamentale...la rilevanza dell'**insegnamento**.
- Mettere in relazione i due termini significa accettare l'idea che è importante valutare anche il lavoro dei docenti, almeno nella dimensione collettiva ed in relazione a quanto dichiarato nei POF.

Il momento specifico della **valutazione** deve essere ben declinato per dominarlo nella **forma di linguaggio** che istituisce (o meno) un **rapporto essenziale per l'apprendimento**, con la scelta per il **dialogo** e l'**ascolto** a favore di una **presa di coscienza** del sé come studente e del proprio lavoro come docente.

Note aggiuntive: conoscere chi sta di fronte

- Più di 9 giovani europei su 10 dichiarano di utilizzare gli strumenti di ricerca molto frequentemente
- La posta elettronica è utilizzata dal 69% di loro
- 7 giovani su 10 usano programmi di messaggiera istantanea (come MSN)
- 60% dei giovani dichiara di scaricare materiali (soprattutto musica) dalla Rete
- 67% ascolta musica o la radio in Internet, 18% dichiara di avere un blog; 18% un sito Web
- L'uso più intenso di Internet è fatto in casa: l'80% degli adolescenti europei usa Internet da casa, poco a scuola
- 22% degli adolescenti dice che mai o molto raramente entrano in Internet da scuola (Belgio, 42%; Danimarca 6%).

Per il CENSIS 2008

- Il balzo in avanti nell'uso di Internet da parte dei giovani italiani tra 14 e 29 anni è stato enorme: tra il 2003 e il 2007 l'utenza complessiva (uno o due contatti la settimana) è passata dal 61% all'83%, e l'uso abituale (almeno tre volte la settimana) dal 39,8% al 73,8% dei giovani. Non stupisce tanto che il cellulare sia usato praticamente da tutti i giovani (il 97,2%), quanto constatare che il 74,1% di essi legge almeno un libro l'anno (esclusi ovviamente i testi scolastici) e il 62,1% più di tre libri. Il 77,7% dei giovani, inoltre, legge un quotidiano (a pagamento o *free press*) una o due volte la settimana (il 59,9% nel 2003), mentre il 57,8% legge almeno tre giornali la settimana.

Ma attenzione

La tecnologia aiuta se riduce lo scarto tra chi dice e chi ascolta, tra scuola e vissuto tenendo presente che:

- **i media fanno parte della normalità dei nostri ragazzi.** Si tratta di un dato né rassicurante, né apocalittico: è più semplicemente un'indicazione di metodo per chi educa. Smettiamo di considerare i media degli strumenti: essi nel bene e nel male sono parte integrante del loro quotidiano (come in fondo lo sono del nostro);
- **il problema non sono i media, ma le pratiche.** Gli adolescenti non sono più trasgressivi perché hanno il cellulare; piuttosto il cellulare crea le condizioni perché le loro pratiche, trasgressive o meno, si esprimano. Smettiamo di mettere sottoprocesso i media e spostiamo la nostra attenzione sull'intero sistema che li lega alle pratiche dei soggetti: solo le pratiche consentono di collocare i media dentro i loro quadri d'uso;
- **le responsabilità vere sono degli adulti[...]** Responsabilità **culturali**: le rappresentazioni degli adulti incidono sulla formazione delle rappresentazioni dei più giovani; le culture giovanili sono in qualche modo il riflesso di quanto le culture adulte elaborano e fanno circolare. Responsabilità **educative**: il permanere di forti preoccupazioni, il prevalere di rappresentazioni negative, suggeriscono il funzionamento di un dispositivo che associa la mancanza di conoscenze certe (ho paura di quel che non conosco) all'incapacità o all'impossibilità della presenza educativa (ho paura perché so di non controllare).
[Ragazzi Connessi, CREMIT febbraio 2009]

In questa situazione

- Il docente diviene l'organizzatore di un processo programmato e dotato di risorse molto più ampie che pone al centro il controllo e l'osservazione dei meccanismi di apprendimento indotti negli studenti ed in particolare **il clima** dell'intero istituto che si va delineando intorno alla sua azione.
- Le osservazioni ed anche le critiche dell'utenza e di altri soggetti interessati in questa ottica potrebbero essere risorsa e non fastidio.

Allora è giusto porsi il problema di chi coinvolgere nei processi di valutazione d'istituto:

Che ruolo assume il parere degli studenti?

Avrebbe senso una figura/struttura esterna?

E l'ente locale? E una rete di scuole nella formula *Peer to peer* ?

Che ruolo assegnare al dirigente?

Autonomia della scuola non significa autoreferenzialità:

< L'autonomia scolastica è fondamentale, ma non può diventare sinonimo di competitività, causa di una sperequazione legata alla maggiore "creatività" finanziaria, organizzativa e didattica dei singoli istituti o diretta dalle "sensibilità" che caratterizzano le nostre regioni. L'autonomia si regge su risorse professionali e finanziarie certe (garantite dallo Stato ed eventualmente integrate dalle regioni) nonché sulla **responsabilità** di quanti le amministrano. Ciò significa organi di governo snelli, con una chiara definizione tra responsabilità gestionale e poteri di indirizzo e controllo.

- Significa un ruolo maggiore dell'**ente locale** rispetto al governo centrale.
- Significa anche accettare una **valutazione esterna** ed interna per rendere conto alla comunità ed allo Stato dei risultati. In Italia, a differenza di quanto accade nella maggior parte dei paesi europei, non c'è ancora un sistema di valutazione capace di controllare in modo sistematico ed oggettivo i risultati del processo di apprendimento, per valutare la qualità del sistema scolastico nazionale anche al fine di rendere accessibili le esperienze migliori e porre rimedio alle criticità riscontrate. >

[www.genitoriescuola.it]

Insegnare ed apprendere

Per altro non è affatto semplice, automatico collegare la misurazione degli apprendimenti, anche a fronte di prove strutturate e certificate, con la professionalità del docente, specie quando, come nelle secondarie, entrano in gioco modelli collettivi di rapporto docenti-classe e/o discipline altamente professionalizzanti, la durata del rapporto, i prerequisiti accertati e non sempre accertabili.

Troppa enfasi mediatica e poca riflessione seria sulla necessità di costruire una società che sappia valutare e promuovere il "merito" quando tutto il tessuto sociale è confuso e in preda a messaggi che mirano solo all'effetto immediato, a cercare un facile consenso "politico": si

leggano come avvertenze le sagge parole di Giuseppe Tognon [Il totem del merito, *formiche* anno 4 - numero 18 - agosto/settembre 2007]

La valutazione nella scuola di per sé ha senso se fornisce continuamente la direzione nel percorso e quindi:

- a) permette di comprendere e correggere gli *sbagli*: anche dagli errori s'impara;
- b) permette di colmare, con interventi motivati e guidati, le distanze dallo standard prestabilito;
- c) permette di avanzare al livello successivo di conoscenze e abilità
- d) consente ai sistemi interessati (dall'istituto al ministero) di operare delle scelte non casuali
- e) offre ai docenti il controllo costante del proprio intervento.

L'inevitabile **soggettività** delle "valutazioni" e dei punti di osservazione non significano mai arbitrarietà e tanto meno assenza di confronto, questo vale come regola generale sia che si parli degli studenti sia che si decida di analizzare il lato dell'insegnamento

< Le credenze influenzano i tipi di prove, i contenuti, e i criteri che gli insegnanti utilizzano per compiere le valutazioni. Si tratta di un processo circolare strettamente collegato con le pratiche educative e didattiche svolte all'interno della classe: la valutazione costituisce l'ultimo anello ed è una conseguenza congruente delle attività didattiche e si basa sugli obiettivi formulati all'inizio del processo di apprendimento. Questi elementi determinano la qualità dell'offerta formativa e influiscono complessivamente sull'ambiente di apprendimento>.

(Biasutti, Bergonzi, Atti del Convegno Valutazione e miglioramento delle qualità, Università di Venezia)

<http://sdefad.uniroma3.it/sird/vari/IV/Biasutti-Bergonzi.pdf>

La soggettività è necessaria come assunzione di responsabilità, in quanto - ed occorre averne coscienza - si sceglie sempre in ordine a: obiettivi, criteri, indicatori, strategie, strumenti di comparazione e verifica. [L'indispensable subjectivité de l'évaluation, François-Marie GERARD, BIEF 2002]

Valore aggiunto?

Il rapporto tra insegnamento ed apprendimenti sfugge quindi ad una misurazione

oggettiva, assoluta: le troppe variabili in campo, tra situazioni concrete di istituto/i ed anche tra singoli soggetti, rendono *solo ipotetici e formalmente non quantificabili* degli standard di "valore aggiunto" a seguito dell'azione del singolo docente².

- Nella prospettiva così delineata la misura dell'efficacia dell'azione docente si definisce sempre **a partire dalle condizione accertate di partenza e misurata al termine del percorso** ma in genere **in una dimensione collettiva, all'interno di un sistema di formazione/istruzione di cui la componente docente è essenziale ma non esclusiva.**

Si vedano le iniziative in Francia: <http://www.education.gouv.fr/cid3014/indicateurs-de-resultats-des-lycees.html>

Qui si cerca di costruire un sistema di **indicatori di risultato** che permettano di leggere l'efficacia dell'azione di un istituto sulla base dei dati che riguardano i diplomati in rapporto ai "presentati" agli esami, alle classi di età "regolari" ma anche guardando ai senza titolo definiti come "persi per strada" o indotti a cambio di indirizzo, agli iscritti alla classe iniziale e comparando il tutto agli indicatori nazionali di scuole simili per caratteristiche comparabili (strutture, estrazione socioeconomica, numero alunni, collocazione geografica...). Il tutto nell'ottica di fornire alle stesse istituzioni la possibilità di rafforzare o correggere le proprie scelte didattiche, il cui valore aggiunto si definisce attraverso lo scarto tra i risultati effettivi dell'istituto e quelli della media degli istituti comparabili per caratteristiche.

Occorre però rimarcare delle precauzioni d'uso: < Se in generale è importante per chi è valutato conoscere i metodi ed i fini per i quali ciò avviene, nel caso della misurazione dell'efficacia delle scuole e, di conseguenza, di tutto il sistema scolastico, ciò è a maggior ragione importante. Non bisogna dimenticare che in Italia si è cominciato a dibattere e ad operare su questi temi solo negli ultimi anni con forti resistenze e diffidenze. Solo cercando di rendere chiaro e trasparente ciò che in generale un sistema di valutazione e in particolare la misurazione del valore aggiunto possono dire e cosa non possono dire è pensabile che tutti i

² Si veda il Quaderno n.18, marzo 2009, della Fondazione Giovanni Agnelli, "Un esercizio di valutazione esterna: come le Università piemontesi giudicano (indirettamente) le scuole della Regione"

portatori d'interesse verso il sistema scolastico si possano avvicinare a queste metodologie senza preclusioni aprioristiche o aspettative sovradimensionate ed improprie >.

[R.Ricci, La misurazione del valore aggiunto nella scuola, Fondazione Giovanni Agnelli, quaderno 9/2008]

- D'altra parte si lavora bene come docenti solo nella consapevolezza che **senza tale intenzionalità il risultato sarebbe senza dubbio molto inferiore:**

<C'est la valeur que le professeur ajoute à ses élèves, c'est-à-dire les progrès de ces derniers (et non leurs résultats, leur niveau, qui, eux, sont justement dépendants du niveau initial — ce que j'ai nommé l'environnement). Dans tel lycée, où presque tous les élèves sont reçus au bac, cela peut ne pas importer, précisément surtout le monde devait être reçu au bac ou presque ; ce qui importe, c'est le surcroît de réussite éventuelle, du fait même de son fonctionnement. De même, à l'envers, prenez un lycée très populaire où les enfants n'ont pas de soutien : si le lycée fonctionne bien, si les professeurs travaillent bien, même si vous avez, à l'arrivée, un taux de réussite au bac faible, vous pouvez néanmoins dire que la valeur ajoutée a été assez forte, parce que sans cette activité il aurait été encore plus faible. >

Thélot C., Evaluer l'Ecole, *Études* 2002/10, Tome 397, p. 323-334.

<... La qualità dell'insegnamento è uno dei fattori chiave che determinerà la misura in cui l'UE potrà incrementare la sua competitività in un mondo globalizzato. Alcune ricerche dimostrano una stretta e sicura correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni, l'aspetto più significativo all'interno dell'ambiente scolastico che determina il rendimento scolastico (la sue conseguenze superano di gran lunga quelle dell'organizzazione scolastica, della direzione o della situazione finanziaria). Peraltro, altri studi hanno messo in evidenza un rapporto positivo tra la formazione continua degli insegnanti e i risultati degli allievi e suggeriscono che "un programma di formazione continua... ha migliorato le prestazioni degli alunni ...(e) indica che la formazione degli insegnanti può essere uno strumento meno costoso per migliorare i risultati degli esami rispetto alla riduzione del numero di allievi per classe o al prolungamento dell'orario scolastico" > [Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti, Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007)]

Esiste, dunque, una coscienza a livello europeo della priorità da assegnare all'intero processo che coinvolge i docenti: dalla formazione al reclutamento, dall'aggiornamento continuo al ruolo dei formatori dei formatori.

Tale processo presuppone ed impone una continua misura dell'efficacia delle scelte ed un attento controllo/bilancio dei **risultati dell'istituzione - scuola nel suo complesso**. [CSEE, rapporto « L'Europe a besoin des enseignants » 2008 http://etuce.homestead.com/csee_fr.html]

L'ipotesi di fondo del presente contributo è proprio che sia possibile ed auspicabile delineare un *orizzonte di senso* in cui **tutti gli attori** del processo formativo concorrano a definire la **valutazione regolare degli apprendimenti e l'analisi dei processi d'insegnamento** come momenti necessari ed ineludibili per migliorare il percorso didattico stesso del docente, del team, dell'intero istituto e del "sistema istruzione nazionale":

Senza un'idea comune di scuola non esiste un modello di docente su cui misurare il singolo.

La valutazione degli studenti, in particolare, è sempre il tratto conclusivo di una didattica; la riflessione, apparentemente banale, rimette al centro la coerenza tra le scelte metodologiche di fondo e le modalità dell'apprendimento esercitate. Il legame di "reciprocità", tra azioni dei docenti e conoscenze/competenze come patrimonio "finale" dello studente, assume un valore di estrema utilità pratica, se concepito come "validazione" e "rettifica" degli interventi.

Appare necessario allora:

- assumere e diffondere l'idea che la dimensione dell'*auto-covalutazione dell'insegnamento*, ha senso, è **parte integrante della nuova professionalità e della sua formazione continua e controllata**. L'aggiornamento disciplinare, la ricerca di forme comunicative plurime e l'utilizzo di tecnologie innovative costituiscono risorse di primaria importanza, in particolare occorre diffondere il ricorso alle "piattaforme" (e-learning) che accostano alla classe reale uno spazio classe virtuale anche per incrementare la permeabilità dei mondi (adulti e nuove generazioni)

- assumere l'idea che la “dimensione critica”, se si situa a livello di **progetto condiviso e collettivo tra tutti i portatori d'interesse**, rende possibile un migliore livello d'efficacia delle singole azioni, facilita la comunicazione, riduce l'ansia d' insuccesso
- proporre l'ipotesi che la centralità della **ricerca/accertamento finale di competenze nell'apprendimento** negli studenti **richiede** che **tutti i docenti** coinvolti riflettano, progettino e lavorino allo sviluppo delle proprie specifiche competenze di docente. Di qui l'importanza di puntare su **gruppi** disciplinari, di area, di classi parallele, di predisporre momenti di riflessione per i collegi che escano dalla normale *routine*, anche con esperti tutor, costruendo un sistema di rilevazione sempre più articolato in rapporto col servizio nazionale di valutazione
- accettare il dato che la dimensione della professione richiede una **continua progettazione**, misurazione, rettifica delle azioni in **rapporto a situazioni concrete**, sempre in divenire e sempre diverse
- pensare che la **nuova professionalità** sarà sempre più basata su una **gestione razionale**, ma flessibile, delle situazioni e **delle risorse** e pertanto richiede soggetti capaci di predisporre costanti pratiche riflessive. Il principale elemento di analisi deve consistere nella gestione intelligente della **risorsa “tempo”** che si trascorre in classe, chiedendosi “che cosa effettivamente si pratica”, in un'ottica di comune responsabilità tra docente e studenti per la definizione partecipata dei momenti didattici³.

Porre la questione delle valutazione degli insegnamenti in rapporto ai reali processi di apprendimento è individuare **l'assunzione di responsabilità individuale e collettiva e la prospettiva etica come elementi fondanti della nuova professionalità richiesta ai docenti.**

Emilio Molinari

Aprile 2010

³ Secondo le indicazioni tratte dalla relazione Attali* il modello organizzativo che permette meglio di controllare l'efficacia nell'uso del proprio tempo/ora a scuola, per ogni docente sarebbe:

■ ripresa del percorso svolto, di cosa si stava parlando ■ definizione dell'oggetto in campo, di cosa si parla oggi ■ nota sulle conoscenze, concetti da apprendere, operazioni da fare ■ ridondanza e riaffermazione = non digressioni ■ manipolazione ed esercizi ■ analisi dei risultati, gestione delle critiche e delle difficoltà ■ esercizi a casa

* http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Attali_Bressoux.doc