

RAPPORTO DI RICERCA

SULLA SPERIMENTAZIONE MINISTERIALE
VALORIZZA
PER INDIVIDUARE E PREMIARE GLI INSEGNANTI CHE SI
DISTINGUONO PER UN GENERALE E COMPROVATO
APPREZZAMENTO PROFESSIONALE ALL'INTERNO DI OGNI
SCUOLA

Dicembre 2011

INDICE

Ringraziamenti	9
Premessa e guida alla lettura del Rapporto	11
Glossario	17

Parte Prima

LA SPERIMENTAZIONE VALORIZZA DEL MIUR: LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E IL METODO REPUTAZIONALE

Capitolo 1

La proposta del Comitato ministeriale tecnico scientifico (CTS) per una valutazione premiale degli insegnanti	21
1.1 I punti di riferimento	21
1.1.1 Il mandato	21
1.1.2 Il contesto normativo	21
1.1.3 Gli insegnanti e la valutazione	23
1.2 Una sperimentazione per individuare e premiare in ogni scuola gli insegnanti meritevoli di generale e comprovato apprezzamento professionale (“metodo reputazionale”)	24
1.2.1 Il problema di fondo	24
1.2.2 L’ipotesi di lavoro	25
1.2.3 L’affacciarsi di un modello “sperimentale”	26
1.2.4 La necessità di una validazione	26
1.3 Il metodo “reputazionale”: obiettivi, vantaggi e limiti	27
1.3.1 Gli obiettivi di una valutazione degli insegnanti	27
1.3.2 Vantaggi attesi del modello <i>Valorizza</i>	27
1.3.3 Il modello adottato dal MIUR	28
1.3.4 Limiti del modello	30
<i>Riferimenti bibliografici</i>	31
<i>Note</i>	31

Capitolo 2	
L'impianto della sperimentazione	33
2.1 Premessa	33
2.2 La comunicazione del metodo e le candidature alla sperimentazione	33
2.2.1 La comunicazione alle Organizzazioni Sindacali e il contesto generale	33
2.2.2 Comunicazione alle scuole e loro adesione	33
2.2.3 La comunicazione scuola per scuola	36
2.3 Attori e organismi coinvolti	37
2.3.1 Attori esterni alle scuole	37
2.3.2 Attori e organismi interni alle scuole	38
2.3.3 Attori esterni alle scuole e indipendenti dal Ministero	39
2.4 Gli strumenti	39
2.4.1 Il curriculum vitae	39
2.4.2 Il questionario di autovalutazione	40
2.4.3 I questionari per l'utenza	40
2.5 Le Linee guida del MIUR	41
<i>Note</i>	46

Parte Seconda

LA RICERCA DELLE FONDAZIONI: L'ANALISI QUALITATIVA E QUANTITATIVA PER VALIDARE L'EFFICACIA DEL METODO SPERIMENTATO

Capitolo 3	
Analisi qualitativa dei risultati della sperimentazione <i>Valorizza</i>	49
3.1 Premessa	49
3.2 Il disegno della ricerca	49
3.2.1 Obiettivi e oggetto della ricerca	49
3.2.2 L'individuazione delle scuole	50
3.2.3 Fasi della ricerca, tecniche di raccolta e analisi dei dati	51
3.3 La descrizione del processo sperimentale	54
3.3.1 L'adesione delle scuole	54
3.3.2 Il processo valutativo	58
3.4 La sperimentazione tra sguardi esterni e voci dei protagonisti	78
3.4.1 Oltre una <i>vexata quaestio</i> : valorizzare gli insegnanti	78
3.4.2 Riflessività e miglioramento: utilità dell'autovalutazione dei docenti	80
3.4.3 <i>Valorizza</i> : un modello di valutazione sperimentale, gestito dalla comunità scolastica, contestuale, agile e plurale	81
3.4.4 Metodo reputazionale e strumenti: un difficile compromesso?	83

3.4.5	Criticità del processo sperimentale	87
3.4.6	Quali prospettive di differenziazione remunerativa, di sviluppo professionale e/o di carriera apre <i>Valorizza</i>	91
3.4.7	L'integrazione tra valutazione, premialità e formazione	92
3.5	Conclusioni	93
	<i>Riferimenti bibliografici</i>	98
	<i>Note</i>	98

Capitolo 4

	Analisi statistica dei risultati della sperimentazione <i>Valorizza</i>	99
4.1	Premessa	99
4.2	Che cosa ha influenzato le scelte dei nuclei di valutazione durante la sperimentazione <i>Valorizza</i>?	102
4.2.1	Le variabili di cui possiamo studiare gli effetti	102
4.2.2	I risultati che emergono dalle stime	106
4.2.3	Convergenza di opinioni tra i membri dei nuclei di valutazione	112
4.3	Il metodo reputazionale di <i>Valorizza</i> ha funzionato?	115
4.3.1	Gli indicatori disponibili per la fase di validazione	117
4.3.2	Cosa suggeriscono gli indicatori basati sui questionari di validazione	120
4.3.2.1	Maggioranza favorevole o contraria alle decisioni del nucleo	120
4.3.2.2	Divergenza tra decisioni del nucleo e opinioni delle componenti scolastiche	122
4.3.2.3	Esistono e quanti sono gli insegnanti meritevoli tra i non premiati?	125
4.3.2.4	Esistenza di divergenze profonde tra decisioni del nucleo e opinioni delle componenti	127
4.3.2.5	Chi sono gli insegnanti meritevoli non premiati?	130
4.4	Conclusioni	131
	<i>Note</i>	134

Parte Terza

LE OBIEZIONI AL METODO REPUTAZIONALE E LE PROPOSTE DELLE FONDAZIONI

Capitolo 5

	Alcune obiezioni emerse	139
5.1	Premessa	139
5.2	Le obiezioni raccolte durante e dopo la sperimentazione	139

Capitolo 6		
	Proposte per il miglioramento del metodo <i>Valorizza</i>	145
6.1	Premessa	145
6.2	Proposte di miglioramento degli strumenti del MIUR	145
6.3	Proposte di miglioramento riguardo alle procedure e all'applicazione da parte del MIUR	147
6.4	Proposte di correttivi per gli eventuali sviluppi a regime di <i>Valorizza</i>	149

Capitolo 7		
	Proposta per una seconda sperimentazione MIUR (<i>Valorizza II</i>)	151
7.1	Premessa	151
7.2	L'esigenza di una validazione più completa del modello e delle procedure	151

Capitolo 8		
	Proposta: <i>Valorizza</i> a regime?	153
8.1	Premessa	153
8.2	L'applicazione del metodo <i>Valorizza</i> a regime	154
	8.2.1 Più remunerazione globale per i meritevoli	154
	8.2.2 Più prestigio e carriera "professionale"	154
	8.2.3 Più carriera "funzionale"	155
	8.2.4 Considerazioni conclusive	155
8.3	Quanti insegnanti è opportuno premiare?	156
	8.3.1 Premi di almeno due mensilità annuali per tre anni al 20% dei docenti di ogni scuola	156
8.4	Una modalità soft per portare gradualmente a regime il metodo <i>Valorizza</i>	156
	8.4.1 Per una diffusione graduale e progressiva del metodo	156
	8.4.2 Per un supporto all'implementazione e alla diffusione del metodo <i>Valorizza</i> sul territorio nazionale	158
8.5	Informare (e coinvolgere?) le Regioni su <i>Valorizza</i>	159
8.6	Stima dei costi dell'applicazione di <i>Valorizza</i> al sistema scuola	159
	<i>Note</i>	160

Capitolo 9		
	Proposta: un fondo per la formazione in servizio <i>on demand</i>?	161
	<i>Note</i>	162

Allegati

Allegato 1 – Lettera di Dirk Van Damme (Direttore CERI e responsabile TALIS dell’OCSE) sulla sperimentazione <i>Valorizza</i> inviata al MIUR in data 23 novembre 2011	165
Allegato 2 – Estratto di tabelle e grafici relativi alla Terza indagine sugli insegnanti curata dall’Istituto IARD (2010) e la ricerca ANP-Nomisma (2009)	169
Allegato 3 – Slide del MIUR di presentazione di <i>Valorizza</i> alle scuole	175
Allegato 4 – Strumenti e Linee guida del MIUR per la gestione del processo di valutazione	183
Allegato 5 – Criteri per la valutazione all’interno del progetto <i>Valorizza</i>	221
Allegato 6 – Comunicazione del Capo Dipartimento per la programmazione e gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del MIUR ai componenti dei nuclei di valutazione (Roma, 13 maggio 2011)	225
Allegato 7 – Strumenti predisposti dalle Fondazioni per l’attività di ricerca e di validazione sulla sperimentazione <i>Valorizza</i>	229

Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

Associazione TreeLLLe

RINGRAZIAMENTI

La Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e l'Associazione TreeLLLe, nello svolgere l'attività di analisi e indagine affidata dal Ministero, si sono avvalse del contributo e della professionalità di più esperti e operatori del settore. A tutti loro va un sentito ringraziamento. Questo Rapporto è infatti frutto delle analisi e riflessioni di Norberto Bottani, Caterina Ginzburg, Emiliano Grimaldi, Andrea Ichino, Claudia Mandrile, Daniela Molino, Francesca Morselli, Attilio Oliva, Anna Maria Poggi, Luisa Ribolzi.

Un ringraziamento particolare va a Giovanni Biondi, Capo Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ad Antonella Tozza, Dirigente dell'Ufficio IV – Sistemi informativi ed analisi statistiche, e a 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, favorendo la comunicazione con gli Uffici scolastici regionali, gli esperti ministeriali e le istituzioni scolastiche e fornendo tutte le informazioni e i dati necessari per la ricerca.

Si ringraziano i Direttori generali degli USR di Campania, Lombardia e Piemonte e gli esperti ministeriali per la disponibilità accordata (Stefania Barsottini, Silvia Campanile, Anna Corbi, Pasquale Del Giudice, Giuseppina Di Ture, Anna Maria Gilberti, Marco Masuelli, Alessandro Militerno, Maria Paola Minetti, Sebastiano Pesce, Antonino Petrolino, Francesca Veglione, Franco Zanet). Ciascuno di loro ha favorito l'ingresso dei ricercatori nelle 11 scuole oggetto di approfondimento qualitativo, coinvolgendoli in tutte le occasioni ritenute più utili per comprendere i fenomeni implicati nella sperimentazione. In particolare preme ringraziare Antonino Petrolino e Marco Masuelli per la disponibilità accordata alle Fondazioni nella ricostruzione dei passaggi più cruciali della sperimentazione, nonché per il contributo di analisi fornita.

Un vivo ringraziamento va in particolare ai dirigenti scolastici e ai docenti delle 33 scuole che hanno preso parte a *Valorizza*. Il loro contributo è stato certamente determinante per la sperimentazione, come si è potuto osservare sul campo e come viene descritto più avanti, ma è stato altrettanto fondamentale per la ricerca. Gli istituti scolastici hanno infatti riservato alle Fondazioni una grande disponibilità e collaborazione in ogni fase dell'attività di ricerca, specialmente a valle della sperimentazione e in un periodo impegnativo quale è quello della conclusione dell'anno scolastico. Essi hanno ben compreso la necessità di una validazione del metodo sperimentato.

Si ringrazia Dirk Van Damme, Responsabile OCSE del CERi e del Progetto TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) che ha operato informalmente come “critical friend” nelle fasi più significative della ricerca, come anche precisato nella lettera allegata al presente Rapporto recentemente inviata al Ministero.

Infine va detto che questa ricerca non sarebbe esistita senza la volontà politica di rimettere all'ordine del giorno nel nostro Paese la questione della valorizzazione dei docenti. E non avrebbe avuto questa forma senza l'apporto costruttivo di quanti hanno lavorato in seno al Comitato ministeriale tecnico scientifico e il dibattito anche animato dalle parti sociali.

A tutte queste persone e alle molte altre che in misure diverse hanno offerto la loro collaborazione va il più sentito ringraziamento delle Fondazioni, convinte che questo

contributo di ricerca possa rappresentare uno strumento di riflessione utile non per decidere se valutare gli insegnanti ma per definire come farlo.

PREMESSA E GUIDA ALLA LETTURA

Premessa

Nell'anno scolastico 2010-2011 il Ministero ha realizzato in 33 istituti scolastici di Campania, Lombardia e Piemonte la sperimentazione *Valorizza*, tesa a individuare e premiare gli insegnanti che si distinguono per un "generale e comprovato apprezzamento professionale all'interno di ogni scuola".

L'Associazione TreeLLLe e la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo (d'ora in poi: Fondazioni), che considerano obiettivi prioritari il miglioramento della qualità dell'*education* e l'investimento nello sviluppo della valutazione dei sistemi educativi, hanno quindi colto con interesse la possibilità di effettuare una ricerca sull'andamento del progetto ministeriale

Il Ministero, infatti, ha individuato le Fondazioni come soggetti indipendenti e competenti nel settore, a cui affidare un ruolo a latere rispetto alla sperimentazione *Valorizza* con precisi obiettivi di analisi scientifica. Infatti, secondo quanto stabilito dal protocollo siglato tra MIUR e Fondazioni, l'attività di ricerca di queste ultime ha perseguito i seguenti obiettivi:

- validare il processo sperimentato nelle varie fasi di svolgimento del progetto e i risultati finali conseguiti;
- sistematizzare le osservazioni e i suggerimenti ricorrenti e maggiormente significativi provenienti dalle scuole e da interlocutori qualificati coinvolti a vario titolo nel progetto;
- formulare indicazioni e raccomandazioni al Ministero a partire dagli esiti della sperimentazione ministeriale.

Il presente Rapporto ha lo scopo di presentare gli esiti del lavoro di ricerca delle Fondazioni svolto nel periodo marzo-luglio 2011. In particolare si pone l'obiettivo di fornire evidenze empiriche relative al progetto *Valorizza* per poterne valutare i primi risultati in ordine all'efficacia del modello reputazionale di valutazione premiale della professione docente, basato sul comprovato e generalizzato apprezzamento da parte delle diverse componenti della comunità scolastica (per brevità nel presente documento si userà l'espressione "metodo reputazionale comprovato"). Avvalendosi anche della consulenza scientifica di ricercatori ed esperti universitari, il lavoro di ricerca delle Fondazioni ha previsto un duplice ambito di attività: un'indagine qualitativa e un'analisi quantitativa.

Il lavoro di ricerca qualitativo è stato finalizzato a ricostruire e validare il processo sperimentale e proporre possibili proposte di miglioramento del metodo, attraverso un'indagine su un campione ristretto di scuole (11 delle 33 istituzioni scolastiche della sperimentazione).

Le tecniche di indagine adottate sono state l'osservazione diretta non partecipante e interviste in profondità ai principali attori della sperimentazione (dirigenti scolastici, docenti componenti del nucleo di valutazione, docenti che avevano espresso parere contrario all'adesione della scuola a *Valorizza*).

Due ricercatori incaricati dalle Fondazioni hanno effettuato uno studio sul campo in 11 istituti scolastici, sia durante le fasi operative della sperimentazione, sia a posteriori. L'osservazione non partecipante è stata adottata durante la sperimentazione (marzo-maggio 2011) ed è stata scelta come tecnica non invasiva di ricerca per garantire la neutralità dei ricercatori e non interferire con il processo di sperimentazione in atto. Le interviste sono state realizzate, solo in seguito all'ufficializzazione degli elenchi dei docenti premiati all'Albo della scuola, per raccogliere opinioni e suggerimenti maturati sulla sperimentazione. Alla ripresa dell'anno scolastico 2011-2012 sono state anche realizzate alcune interviste telefoniche per acquisire elementi informativi sulle ricadute a posteriori sul clima della scuola.

L'*analisi quantitativa* è stata finalizzata a validare i risultati della sperimentazione e verificare l'efficacia del metodo per l'individuazione di docenti meritevoli di generale e comprovato apprezzamento professionale nella propria scuola (per brevità d'ora in poi si utilizzerà l'espressione "docenti meritevoli").

Oltre alle informazioni messe a disposizione dal MIUR, sono stati utilizzati dalle Fondazioni tre questionari di validazione: un questionario per i docenti, uno per i genitori e uno per gli studenti delle sole classi quarte e quinte della secondaria di secondo grado. A questa fase di validazione curata dalle Fondazioni hanno aderito 26 istituti scolastici sui 33 coinvolti nella sperimentazione. La somministrazione è avvenuta nel mese di giugno 2011, una volta terminati i lavori dei nuclei di valutazione e ufficializzati gli elenchi dei docenti premiati, con la pubblicazione all'Albo della scuola. Le fasi di distribuzione e raccolta dei questionari compilati sono state realizzate direttamente dalle scuole, secondo le istruzioni fornite dalle Fondazioni.

L'analisi statistica per validare i risultati della sperimentazione ha tenuto conto delle seguenti fonti di dati: informazioni fornite dalle scuole e dagli uffici ministeriali in merito alla sperimentazione *Valorizza*; questionari di autovalutazione predisposti dal MIUR e compilati dai docenti; questionari MIUR per l'utenza compilati da genitori e studenti (di quarta e quinta scuola superiore); questionari di validazione delle Fondazioni (nelle versioni docenti, genitori e studenti).

Per riassumere, le evidenze empiriche fornite fanno riferimento: ai dati acquisiti da tutte le 33 scuole che hanno aderito a *Valorizza* e riferiti alla fase della sperimentazione del MIUR; ai dati acquisiti su 11 scuole nell'ambito dell'approfondimento qualitativo effettuato dalle Fondazioni durante lo svolgimento della sperimentazione; ai dati acquisiti su 26 delle 33 scuole coinvolte in *Valorizza* nell'ambito della fase di validazione curata dalle Fondazioni a valle della sperimentazione.

A partire dai dati di ricerca acquisiti nell'ambito degli approfondimenti quali-quantitativi, le Fondazioni, anche per ottemperare agli impegni assunti nell'ambito dell'intesa con il Ministero, avanzeranno in questo documento proposte di modifiche agli strumenti, alle procedure e all'applicazione del metodo, nonché indicazioni sui possibili sviluppi di *Valorizza*.

Guida alla lettura del Rapporto

Questa breve *Guida alla lettura* ha un duplice scopo. In primo luogo vuole offrire al lettore una panoramica generale sui contenuti del Rapporto, accompagnandolo attraverso le sue quattro sezioni e i rispettivi capitoli. In secondo luogo ha l'obiettivo di mettere in

evidenza i principali risultati delle analisi realizzate, indicando tabelle o passaggi del testo che offrono le informazioni e i dati più salienti sulla sperimentazione *Valorizza*.

La **Parte I** del Rapporto ricostruisce la progettazione del modello reputazionale di valutazione premiale della professione docente, elaborato dal Comitato ministeriale tecnico scientifico (d'ora in poi: CTS), incaricato all'uopo, e poi fatto proprio dal MIUR con vari aggiustamenti e messe a punto.

In particolare, il **Capitolo 1** delinea lo sfondo normativo e politico-culturale in cui va situata l'ideazione e la progettazione del modello reputazionale di valutazione premiale della professione docente sperimentato con *Valorizza*. Illustra il principio chiave su cui si regge il modello della reputazione comprovata in una comunità scolastica. Contestualizza, inoltre, i lavori del Comitato tecnico scientifico e delinea gli obiettivi, le caratteristiche principali, i vantaggi e i limiti del modello reputazionale.

Il **Capitolo 2** completa la Parte I descrivendo in dettaglio l'impianto della sperimentazione, come definito dagli uffici ministeriali competenti. Descrive le modalità di comunicazione adottate dal MIUR nella fase del reclutamento delle scuole da coinvolgere nella sperimentazione e la progressiva individuazione del gruppo di 33 scuole nelle quali *Valorizza* è stato sperimentato. Il capitolo, inoltre, offre una panoramica sugli attori e gli organismi, interni ed esterni alle scuole, coinvolti nel progetto ministeriale. Infine, presenta in dettaglio le caratteristiche degli strumenti impiegati e delle Linee guida predisposte dal MIUR per accompagnare la sperimentazione nelle scuole.

La **Parte II** è dedicata ai risultati emersi dalle attività di analisi qualitativa e quantitativa condotte dalle Fondazioni. Tali attività di ricerca sono state realizzate, come previsto dal protocollo di intesa stipulato dalle Fondazioni con il MIUR, al fine di validare il modello, esplorarne l'eventuale efficacia e individuarne i punti di forza e di debolezza.

In particolare, il **Capitolo 3** presenta i risultati delle attività di ricerca qualitativa realizzate in un campione ristretto di 11 scuole tra quelle aderenti a *Valorizza*, al fine di ricostruire nel dettaglio il processo sperimentale e le modalità di implementazione del modello, individuarne punti di forza e criticità e registrare le voci dei protagonisti dell'esperienza (dirigenti e docenti), raccogliendone critiche, suggerimenti e proposte. Si raccomanda in particolare di prendere visione delle seguenti tabelle, oltre che delle Conclusioni (p. 93):

Tab. 3.2 – Le votazioni del Collegio dei docenti per l'adesione a Valorizza (p. 56): scuola per scuola viene analizzato l'esito del Collegio dei docenti riunito per votare l'adesione dell'istituto scolastico alla sperimentazione ministeriale.

Tab. 3.3 – L'elezione dei componenti dei nuclei nelle scuole del campione (p. 62): sono indicati i dati relativi alle modalità adottate dal Collegio dei docenti per eleggere i componenti dei nuclei di valutazione e gli esiti dell'elezione.

Tab. 3.5 – Le candidature dei docenti nelle scuole del campione (p. 66): sono evidenziati i dati riferiti sempre alle 11 scuole oggetto dell'indagine qualitativa delle Fondazioni e concernenti il numero di docenti del Collegio, gli insegnanti in possesso dei requisiti per presentare la candidatura, il numero effettivo di candidati alla valutazione.

Il **Capitolo 4** propone una analisi quantitativa: a) dei dati raccolti dal MIUR attraverso gli strumenti descritti nel capitolo 2, al fine di identificare le variabili che hanno influenzato maggiormente le decisioni dei nuclei di valutazione riguardo all'individuazione dei docenti da premiare nelle 33 scuole; b) dei dati raccolti dalle Fondazioni al termine della

sperimentazione attraverso la somministrazione di propri questionari in 26 scuole, con l'obiettivo di validare il metodo reputazionale, ossia di verificare se le scelte dei nuclei di valutazione corrispondevano effettivamente alle opinioni più diffuse tra i docenti, i genitori e gli studenti riguardo alla reputazione professionale degli insegnanti. Il numero di scuole più ristretto preso in considerazione in questa seconda parte dell'analisi si spiega perché sul totale delle scuole partecipanti solo una parte ha accettato di partecipare alla fase di validazione promossa dalle Fondazioni. Anche per questo capitolo si segnala di prestare particolare attenzione alle tabelle in elenco e alle Conclusioni (p. 131).

Tab. 4.9 – Questionari MIUR ai genitori per la sperimentazione (p. 105) e tab. 4.10 – Questionari agli studenti per la sperimentazione (p. 105): in queste due tabelle sono evidenziati i dati riferiti alla positiva risposta fornita dall'utenza durante la sperimentazione MIUR e indicati gli effetti sulle decisioni del nucleo delle preferenze espresse dall'utenza rispetto ai docenti apprezzati professionalmente.

Tab. 4.14.a – Esiti delle decisioni assunte dai nuclei in 9 scuole campane, tab. 4.14.b – Esiti delle decisioni assunte dai nuclei in 9 scuole piemontesi e tab. 4.14.c – Esiti delle decisioni assunte dai nuclei in 3 scuole lombarde: in questa tabella suddivisa in tre parti, una per ciascuna delle 3 regioni da cui provengono le scuole considerate, sono riportati nelle prime colonne i numeri di docenti facenti parte del collegio, di docenti che potevano candidarsi, di docenti candidabili e di docenti premiati. Le ultime tre colonne contengono, sempre scuola per scuola, le informazioni più rilevanti al fine di valutare la convergenza di opinioni tra i membri di ciascun nucleo (vedi pp. 113-115).

Tab. 4.15 – Questionari delle Fondazioni distribuiti e raccolti per la validazione (p. 116): nei tre pannelli vengono forniti i dati relativi alla partecipazione dell'utenza (genitori e studenti del quarto e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado) e dei docenti del Collegio alla fase di validazione. Emerge un quadro di ampia rispondenza, stante anche il tempo limitato a disposizione per la distribuzione e la raccolta, gestita direttamente dalle scuole in base alle istruzioni fornite dalle Fondazioni. Ad accettare di partecipare alla fase di validazione sono state 26 delle 33 scuole coinvolte in *Valorizza*.

Tab. 4.18 – Maggioranza favorevole o contraria alle decisioni del nucleo (p. 123) e tab. 4.19 – Correlazione tra le % di favorevoli e contrari nelle tre componenti (p. 124): nelle tabelle sono analizzate le convergenze o divergenze nelle opinioni delle tre componenti della comunità scolastica (docenti, genitori e studenti) rispetto alle decisioni del nucleo. Emerge una considerevole corrispondenza tra le componenti riguardo alle scelte effettuate dai membri del nucleo.

Tab. 4.20 – Divergenza tra componenti scolastiche e nucleo riguardo alla lista dei premiati (p. 124): si mette qui in luce la percentuale di docenti non meritevoli tra i premiati secondo l'opinione di coloro che non approvano integralmente l'elenco indicato dal nucleo.

Tab. 4.21 – Esistenza di meritevoli tra i non premiati (p. 126) e tab. 4.22 – Quanti sono gli insegnanti meritevoli tra i non premiati (p. 127): le tabelle descrivono quello che le componenti della comunità scolastica ritengono rispetto all'esistenza di insegnanti meritevoli tra i non premiati. Ne emerge

che esistono meritevoli tra i non premiati e questo dato viene approfondito con analisi ulteriori.

Tab. 4.23 – Esistenza di divergenze profonde tra decisioni del nucleo e componenti scolastiche (p. 129): per ciascuna componente sono analizzate le opinioni riguardo all'eventualità che il nucleo abbia incluso tra i premiati dei non meritevoli.

La **Parte III** contiene un bilancio dell'esperienza, una riflessione sui vantaggi e sui limiti connessi alla scelta del modello reputazionale sperimentato con *Valorizza* e, soprattutto, una serie articolata di proposte di miglioramento del modello, basate su di una riconsiderazione critica dei dati emersi dalle attività di ricerca e finalizzate a delineare un'ipotesi di riproposizione della sperimentazione su scala più ampia.

Questa sezione del Rapporto inizia con il **Capitolo 5** che schematizza e sistematizza le principali obiezioni al modello reputazionale di valutazione premiale della professione docente emerse.

Riprendendo i risultati delle analisi presentate nei *capp. 3 e 4*, il **Capitolo 6** enuclea invece le principali proposte che le Fondazioni avanzano per migliorare struttura, procedure e applicazione del metodo nel caso il Ministero intenda portarlo a regime o, come le Fondazioni raccomandano, procedere con una seconda sperimentazione. Tali proposte riguardano le indicazioni di miglioramento riguardo agli strumenti adottati nella sperimentazione del metodo reputazionale e le proposte di possibili correttivi relative alle procedure e all'applicazione del modello da parte del MIUR.

La **Parte III** affronta inoltre i possibili sviluppi di *Valorizza* a regime e in particolare nel **Capitolo 7** si propone l'opportunità di una seconda sperimentazione MIUR estesa ad un numero più ampio di scuole, per verificare meglio su più larga scale le modifiche proposte nel capitolo precedente.

Il **Capitolo 8** formula in maniera organica alternative (con motivazioni a favore e contro) riguardo alla possibile messa a regime del metodo *Valorizza* per individuare e premiare gli insegnanti meritevoli in ogni scuola. Il capitolo, in particolare, delinea una proposta di applicazione soft (graduale e progressiva) di *Valorizza*.

Infine, a fronte della verificata forte domanda di feedback da parte degli insegnanti coinvolti in *Valorizza*, il **Capitolo 9** sollecita il MIUR a mettere allo studio un progetto di formazione in servizio *on demand* destinato alle scuole coinvolte in *Valorizza*.

Segue poi a questa premessa un breve **Glossario** che consente di decifrare più agevolmente abbreviazioni o espressioni sintetiche che sono state utilizzate nei capitoli per favorire una lettura più rapida del testo, ma che richiedono una precisazione per essere correttamente comprese.

GLOSSARIO

CD: Circolo didattico

CTS: Comitato ministeriale tecnico scientifico insediato con decreto del Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca del 18 febbraio 2010, con l'obiettivo di formulare proposte per l'edificazione di un Sistema nazionale di valutazione del servizio scolastico, "finalizzato alla valorizzazione del merito e del talento"

DD: Direzione didattica

EM: Esperti ministeriali incaricati dal MIUR per assicurare supporto ai nuclei di valutazione delle scuole e comuni modalità di applicazione delle procedure tra istituti scolastici

FONDAZIONI: Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e Associazione TreeLLLe, incaricate dal MIUR di effettuare una ricerca scientifica sulla sperimentazione (i cui esiti sono raccolti nel presente Rapporto)

IC: Istituto comprensivo

INSEGNANTI MERITEVOLI: docenti riconosciuti tali per un generale e comprovato apprezzamento professionale all'interno di ogni scuola

IPIA: Istituto professionale per l'industria e l'artigianato

ITCG: Istituto tecnico commerciale per geometri

METODO REPUTAZIONALE: metodo della reputazione professionale comprovata

NUCLEO DI VALUTAZIONE OPPURE NUCLEO: composto in ogni scuola dal dirigente scolastico e da due docenti eletti dal Collegio docenti (con diritto di voto), oltre che dal rappresentante del Consiglio di istituto che partecipa ma senza diritto di voto

PROGETTO *VALORIZZA*: sperimentazione ministeriale per l'individuazione di un metodo per la valutazione dei docenti

PROGETTO *VSQ*: sperimentazione ministeriale di *Valutazione per lo sviluppo della qualità delle scuole*, per l'individuazione di un metodo per la valutazione delle scuole

SMS: Scuola media statale

USR: Ufficio Scolastico Regionale

VALUTAZIONE E VALIDAZIONE: questo Rapporto si propone di "valutare ... un metodo di valutazione". La parola "valutazione" si presta quindi a possibili equivoci dal momento che può essere riferita alla "valutazione degli insegnanti" da parte del nucleo e delle componenti scolastiche, così come alla "valutazione del metodo reputazionale" che sta alla base della sperimentazione *Valorizza*. Per evitare equivoci, abbiamo seguito la convenzione di usare i termini: VALUTAZIONE per quanto attiene al processo che ha portato i nuclei a decidere quali insegnanti premiare; VALIDAZIONE per quanto attiene alle indagini qualitative e quantitative compiute dalle Fondazioni per stabilire se il metodo reputazionale ha funzionato o meno.

PARTE PRIMA

***LA SPERIMENTAZIONE VALORIZZA DEL MIUR: LA VALUTAZIONE
DEGLI INSEGNANTI E IL METODO REPUTAZIONALE***

CAPITOLO 1

LA PROPOSTA DEL COMITATO MINISTERIALE TECNICO SCIENTIFICO (CTS) PER UNA VALUTAZIONE PREMIALE DEGLI INSEGNANTI

1.1 I punti di riferimento

1.1.1 Il mandato

Il Comitato tecnico scientifico (CTS) è stato insediato con decreto del Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca del 18 febbraio 2010, con l'obiettivo di formulare proposte in vista dell'edificazione di un Sistema nazionale di valutazione del servizio scolastico, "finalizzato alla valorizzazione del merito e del talento"¹.

Il Comitato era presieduto dal Capo Dipartimento per la programmazione e gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali ed era composto da tredici esperti, italiani e stranieri, di questioni scolastiche e valutative. Ai lavori hanno partecipato, con funzioni di supporto tecnico, anche dirigenti e funzionari del Ministero.

Non si è trattato del primo tentativo in questa direzione. Si può ricordare che della necessità di una valutazione di sistema si era già parlato nella Conferenza nazionale sulla scuola del 1990. In questa direzione si era mosso anche il Ministro Berlinguer nel 1999, quando aveva cercato (senza successo) di avviare una valutazione premiale orientata a coinvolgere potenzialmente il 20% di tutti gli insegnanti. Nel 2004, era stata la volta del Ministro Moratti, che – nell'ambito della sua complessiva riforma degli ordinamenti – aveva emanato uno specifico decreto di riordino dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), cui veniva assegnato il compito di valutazione permanente di sistema. E di valutazione come leva di governo dell'istruzione si era anche parlato come di un obiettivo politico primario nel *Libro bianco*, presentato dai Ministri Fioroni e Padoa Schioppa nel 2007.

Anche da questa breve sintesi emerge con chiarezza come i decisori politici, indipendentemente dalla loro collocazione, hanno sempre considerato questo tema come strategico e hanno tentato di tradurlo in misure operative concrete, anche se fino ad oggi senza esito.

I lavori del Comitato dovevano svolgersi all'interno di un duplice mandato: quello diretto, contenuto nel decreto di insediamento, e quello più ampio, costituito dal quadro normativo appena entrato in vigore, rappresentato essenzialmente dal Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150.

1.1.2 Il contesto normativo

Il Dlgs. 150/09 riguarda tutte le pubbliche amministrazioni, inclusa la scuola, sia pure con la specifica deroga prevista dall'art. 74, comma 4.

Si tratta di un testo legislativo articolato e complesso, che abbraccia molteplici aspetti. Quello che qui interessa è il Titolo II (*Misurazione, valutazione e trasparenza della performance*).

In sintesi, esso prevede che:

- venga valutata la prestazione (*performance*) di ciascuna unità organizzativa e di ciascun singolo dipendente;
- questa valutazione avvenga con riferimento ad obiettivi assegnati dal livello superiore dell'amministrazione di appartenenza;
- la valutazione si svolga con cadenza annuale;
- venga utilizzato un complesso sistema di indicatori di prestazione e di variabili quantitative e qualitative, la cui definizione (sotto forme di linee-guida) è demandata ad una specifica commissione (CIVIT – Commissione per la valutazione, trasparenza e integrità delle amministrazioni pubbliche);
- venga costituito presso ciascuna amministrazione un apposito Organismo indipendente di valutazione (OIV), incaricato di applicare le linee guida.

Quanto al Titolo III dello stesso Dlgs. 150/09, esso collega strettamente la corresponsione di premi e di qualunque forma di retribuzione accessoria alla valutazione così formulata.

Si è però detto che l'art. 74, comma 4, del Decreto introduce una esplicita deroga, che è duplice:

- da una parte l'amministrazione della scuola non deve dar vita ad un proprio OIV: la norma non dice perché, ma i commentatori hanno ritenuto che ciò sia dovuto all'esistenza dell'INVALSI. Occorrerebbe in ogni caso un'apposita previsione normativa per attribuire tale compito all'Istituto;
- dall'altra, "limiti e modalità di applicazione dei Titoli II e III" del Decreto, per quanto riguarda i docenti, sono rinviati a un successivo Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri.

Questa eccezione è legata alla specificità del servizio scolastico, che non si presta ad essere valutato con criteri meramente amministrativi, quali quelli previsti dal Decreto 150. In particolare, il personale docente non è sottoposto a vincolo gerarchico per quanto attiene alla propria prestazione professionale, cui la Costituzione e le leggi ordinarie garantiscono piena libertà di esplicazione. Non potrebbero, quindi, essere valutati su obiettivi e indicatori quantitativi assegnati in via gerarchica, secondo il modello generale.

Se da una parte questo implica che i Titoli II e III del Decreto 150 non si applicano direttamente al personale della scuola, ciò non toglie che i principi generali riguardino anche loro. Esiste, cioè, un obbligo di valutarne la prestazione professionale – sia pure con modalità diverse – e di collegare a questa valutazione ogni corresponsione di premi o di retribuzione aggiuntiva.

Questo intreccio normativo dà conto del particolare mandato affidato al CTS: lavorare nella prospettiva di un sistema complessivo di valutazione del sistema scolastico, tenendo al contempo presente la necessità di mettere a fuoco in tempi relativamente brevi una proposta sulla valutazione di docenti e scuole (quelle che il Decreto chiama "unità organizzative").

Viene deciso di lavorare separatamente su un metodo per la valutazione delle scuole (che darà vita alla sperimentazione *Valutazione per lo sviluppo della qualità delle scuole – VSQ*), mentre la riflessione relativa agli insegnanti originerà il progetto sperimentale *Valorizza*, di cui si dirà più avanti.

Nelle intenzioni i due progetti – quello relativo ai docenti e quello orientato alle scuole – non sono alternativi ma complementari e potenzialmente integrabili a regime. Per completezza, va ricordato che il contesto normativo si è nel frattempo arricchito di una ulteriore tessera: la legge 26 febbraio 2011, n. 10 (cosiddetta "milleproroghe"). In essa vi è una norma che riguarda la valutazione dei dirigenti e delle scuole, da regolare con Decreto

ministeriale. Tale previsione incide, almeno in parte, sui futuri lavori del CTS, ma non tocca l'oggetto del presente Rapporto, che è circoscritto alla sperimentazione di un metodo per individuare e premiare i docenti riconosciuti all'interno di ciascuna scuola come meritevoli, sulla base di un generale e comprovato apprezzamento professionale del loro operato.

1.1.3 Gli insegnanti e la valutazione

Una vulgata largamente diffusa vuole che la valutazione del sistema scolastico non sia stata finora possibile per la forte resistenza del personale interessato, in primo luogo i docenti. Un nodo in più da sciogliere per il CTS nell'affrontare la questione.

In realtà, le cose non stanno (o non stanno più) esattamente in questi termini. Più voci si sono levate in Comitato per ricordare le risultanze di varie qualificate ricerche sociali, che negli ultimi anni hanno indagato il tema.

Fra queste vanno ricordate almeno la Terza indagine sugli insegnanti (2010), curata dall'Istituto IARD, e la Ricerca ANP-Nomisma (2009), condotte su campioni di circa 5.000 docenti². 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, in ogni caso, quasi due insegnanti su tre sono favorevoli a un sistema di riconoscimento del merito³.

Si tratta di un atteggiamento in rapida evoluzione: appena dieci anni prima, la precedente indagine IARD dava conto di una realtà molto diversa e molto meno disponibile nei confronti della valutazione⁴. La professione, insomma, si trasforma e muta anche l'atteggiamento su questioni "sensibili". Mentre fino a pochi anni fa su questi temi prevaleva ancora un approccio fortemente intriso di ideologia, oggi sembra che prevalga una considerazione più pragmatica ed aperta, ispirata al desiderio di mettersi in gioco e di vedere riconosciuto il proprio valore.

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 a una preoccupante caduta nell'autostima collettiva.

Questa presa di coscienza del rapporto fra valutazione e valorizzazione professionale è stata aiutata anche dall'introduzione dell'autonomia scolastica, per quanto relativamente poco sviluppata. Con l'autonomia è cresciuta la necessità di assumere responsabilità locali per la progettazione e l'organizzazione del servizio di istruzione. Un numero crescente di insegnanti ha cominciato a non occuparsi solo di "far lezione", svolgendo – a livelli diversi – funzioni più complesse e articolate. Ciò li ha portati, da una parte, a guardare alla propria professione con occhi diversi e a percepirne lo spessore e le articolazioni con molta maggior evidenza che in passato; dall'altra, ha fatto nascere il desiderio di vedere riconosciute sul piano economico (e anche su quello dello status) la qualità e quantità del lavoro svolto per contribuire al miglioramento della propria scuola.

Un altro dato che emerge con sufficiente costanza dalle ricerche sociali è quello relativo al numero stimato di insegnanti "bravi". Quasi sempre, ed in studi diversi, questa élite

professionale viene indicata dagli stessi interessati in circa il 20%. Questo dato è interessante per due motivi:

- permette di stimare la potenziale platea dei destinatari di un sistema premiante;
- indica come gli insegnanti siano concordi nel riconoscere l'eccellenza quando la vedono, anche se stentano ancora a concettualizzarne in modo univoco i tratti costitutivi.

Non è tra gli obiettivi di questo Rapporto ripercorrere la letteratura di ricerca esistente sulla materia (si veda la bibliografia essenziale alla fine del capitolo): ma le scelte operative del CTS hanno tenuto largamente conto di queste risultanze, in particolare nell'individuazione di un modello concettuale e dei principali strumenti operativi.

1.2 Una sperimentazione per individuare e premiare in ogni scuola gli insegnanti meritevoli di generale e comprovato apprezzamento professionale (“metodo reputazionale”)

1.2.1 Il problema di fondo

Nell'impostazione dei propri lavori, il CTS si è trovato di fronte un problema ben noto: come fare per valutare una prestazione che è sostanzialmente autoregolata? Escluso che si possa misurarla in termini di mero adempimento, quasi tutti i tentativi finora immaginati si sono fondati sulla ricerca di una definizione quanto più completa e analitica possibile del profilo professionale, una sorta di “scomposizione in fattori”. Il passo successivo era 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 è cioè cercato di individuare indicatori di qualità in singoli comportamenti o atti professionali, 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: 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 si è se si possiedono pienamente le competenze professionali e se le si sanno utilizzare al meglio in situazione. E il valore di un docente non è facilmente disarticolabile in caratteristiche elementari, dalla cui somma si possa far discendere un giudizio “oggettivo” sempre uguale, indipendentemente da chi valuta e dal contesto in cui la valutazione avviene.

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

Apparentemente, misurare quel che gli studenti hanno appreso a scuola è più “facile”, anche se resta tutto da risolvere il nodo del rapporto fra conoscenze teoriche e competenze

dimostrabili 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 suo talento e al suo impegno, quanto al singolo insegnante e quanto al *team* di cui fa parte o al contesto in cui opera la scuola. Su questo punto sono tuttora in corso dibattiti importanti, ma quasi tutti ormai convengono 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 a isolare il cosiddetto “valore aggiunto” riconducibile all'azione della scuola e poi, all'interno di essa, al singolo docente.

1.2.2 L'ipotesi di lavoro

L'obiettivo che il CTS si era dato richiedeva invece di individuare un metodo quanto più possibile snello, veloce ed economico, oltre che in grado di coinvolgere nel processo gli stessi interessati. Si rendeva quindi necessario affrontare il problema da un'ottica diversa.

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

L'idea chiave non è nuova: era già stata formulata e ampiamente sviluppata alcuni anni fa in uno dei “Quaderni” dell'Associazione TreeLLLe (*Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*, 2004). Il CTS ne ha recuperato il nucleo concettuale, più che l'articolazione di dettaglio, che rimane diversa (si veda il *cap. 2*).

L'ipotesi di lavoro riposa su alcune considerazioni di fondo:

- la professionalità docente si fonda sul possesso e l'esercizio di alcune competenze di base, elencate nell'art. 27 del contratto nazionale di lavoro: *disciplinari; psico-pedagogiche; metodologico-didattiche; organizzativo-relazionali; di ricerca, documentazione e valutazione*. Tuttavia, il “dosaggio” relativo di queste competenze è variabile e non è possibile assegnare a ciascuna di esse un “peso” nella valutazione, se le si isola le une dalle altre. L'insieme, per dirlo con una formula forse abusata, è diverso dalla somma delle parti;
- la professionalità docente è anche “situazionale”: cioè assume valore e può essere oggetto di apprezzamento in un contesto dato;
- in tutte le situazioni scolastiche esiste un convincimento diffuso e radicato circa coloro che possono essere considerati i migliori docenti. È dato di comune esperienza che il giudizio favorevole si fonda su argomentazioni e sensazioni diverse a seconda dei punti di vista, ma tende a concentrarsi su alcune persone. Insomma, cambiano i motivi per cui 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.

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 800.000 insegnanti distribuiti su oltre 40.000 sedi scolastiche.

Queste considerazioni hanno spinto alla costruzione di una modalità valutativa che, scuola per scuola, mettesse a fattor comune contributi diversi, ricostruendo un giudizio per quanto possibile “oggettivo” 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.

1.2.3 L’affacciarsi di un modello “sperimentale”

Il CTS è sempre stato consapevole della difficoltà di costruire dal nulla un modello da applicare alla generalità delle scuole e degli insegnanti. Troppo alta la posta in gioco, per i numeri con cui si ha a che fare, per poter accettare il rischio di un errore di sistema.

Nasce così una prima distinzione fra “terra promessa” (il modello a regime) e “mar Rosso” (la fase transitoria, necessaria per preparare quella ulteriore). Dalla riflessione e dal confronto interno al Comitato emerge poi l’ipotesi di una sperimentazione limitata a poche decine di scuole.

Un avvio circoscritto nei numeri era fra l’altro reso indispensabile dalla consistenza delle risorse finanziarie disponibili per corrispondere i premi agli insegnanti ritenuti, scuola per scuola, più meritevoli.

A partire da quel momento, orientativamente intorno alla metà di maggio 2010, il CTS concentra i suoi lavori nel disegno della sperimentazione. Una volta definita nelle grandi linee l’idea di fondo, si discute sui dettagli attuativi e sui tempi.

Si rende ovviamente necessario, a questo punto, ottenere il via libera del Ministro, che viene messo a conoscenza dell’ipotesi all’inizio dell’autunno 2010. A partire da quel momento, il CTS “passa” la mano al Dipartimento del MIUR incaricato della realizzazione della sperimentazione (denominata *Valorizza*). Gli attori sul campo diventano gli uffici ministeriali e gli esperti da essi individuati per assistere le scuole, incaricati inoltre di esercitare l’attività di monitoraggio su tutta la sperimentazione.

1.2.4 La necessità di una validazione

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.

Nell’intento di assicurare maggiore indipendenza a tale processo, il Ministero ha deciso di non svolgerlo direttamente, ma di affidarlo alle Fondazioni, cui è stato richiesto – tramite apposita convenzione – di condurre le rilevazioni necessarie e di condensarle in un Rapporto di ricerca (questo documento).

La metodologia seguita e gli strumenti di indagine utilizzati sono più ampiamente descritti nei successivi *capp. 3 e 4*, oltre che in *Premessa*: si ritiene tuttavia utile indicare da subito il criterio adottato.

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 anche i più apprezzati nella propria comunità di riferimento.

1.3 Il metodo "reputazionale": obiettivi, vantaggi e limiti

1.3.1 Gli obiettivi di una valutazione degli insegnanti

Gli obiettivi strategici non possono che essere il miglioramento degli apprendimenti degli studenti e, a questo fine, il miglioramento della qualità dell'insegnamento, ossia delle competenze degli insegnanti. Se è vero che il quadro normativo costituito dal D.lgs. 150/09 obbliga comunque a valutare le prestazioni professionali dei singoli e delle unità organizzative (cioè le scuole), è vero anche che ci sono altre ragioni per farlo: ragioni più interne alla qualità dell'istruzione e ben mirate ad aspetti essenziali per il suo miglioramento. Tali sono:

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

Se tali obiettivi possono essere connessi a qualunque modello di valutazione premiale (e non solo a quello individuato dal CTS), è anche vero che il percorso individuato offriva, in più, la possibilità di validare i risultati in tempi brevi e di apportare agevolmente eventuali correzioni per il futuro.

1.3.2 Vantaggi attesi del modello Valorizza

Nel suo lavoro, il CTS ha voluto anche tener presenti alcuni aspetti, particolarmente funzionali rispetto al mandato e al contesto. Per esempio, il modello proposto doveva:

- poter essere realizzato in tempi brevi;
- essere semplice da gestire;

- 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.

Alcuni degli obiettivi sopra menzionati si possono già considerare acquisiti, per il semplice fatto che la sperimentazione si è conclusa nei tempi previsti (maggio 2011), pur essendo partita con un certo ritardo, e non ha richiesto risorse aggiuntive rispetto a quelle preventivate. Il livello di raggiungimento di altri costituisce appunto l'oggetto del presente rapporto di ricerca.

1.3.3 Il modello adottato dal MIUR

Queste le caratteristiche principali individuate dal MIUR per la definizione del modello da sperimentare:

- *modello “reputazionale”*: cioè fondato sull'apprezzamento professionale generale da parte dei vari attori della comunità scolastica⁵, cui non viene chiesto di motivare analiticamente la scelta, ma solo di indicare i docenti più stimati. Questa scelta è nata dall'adozione di un approccio “olistico”, cioè complessivo, alla personalità e all'agire professionale degli interessati, rinunciando – per i motivi già illustrati *sub 1.2.2* – 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 *infra*). 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. I requisiti per l'eleggibilità constavano in: a) essere di ruolo; b) essere almeno al terzo anno di servizio nella stessa scuola. Il secondo requisito si fondava sul presupposto dell'esistenza di una conoscenza sufficientemente consolidata dell'ambiente e dei colleghi. Analogo requisito non è stato chiesto al dirigente, stante che il punto di vista di cui egli è portatore si forma generalmente attraverso modalità diverse, meno dipendenti dal decorrere del tempo. Il rapporto di due a uno (fra docenti e dirigente) è stato scelto per assicurare da un lato la prevalenza del giudizio “dei pari”,

dall'altro un peso comunque significativo di quello del dirigente. È stata prevista la facoltà per il presidente del Consiglio di 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, composto di 39 item (38 nella scuola dell'infanzia) ed elaborato dall'Università degli Studi La Sapienza, a partire dal profilo professionale indicato nell'art. 27 del vigente contratto collettivo nazionale di lavoro (si veda *cap. 2* per ulteriori informazioni sulla genesi e l'evoluzione di tale strumento);
- *quante scuole*: inizialmente, la scelta è stata quella di sperimentare il modello in 20 scuole, 10 a Torino e 10 a Napoli. Motivazioni: due grandi realtà urbane, molto composite e diverse fra loro. Per i motivi illustrati nel *capitolo 2*, il MIUR ha poi modificato questa scelta;
- *volontarietà*: tenuto conto della novità e delle prevedibili resistenze, si è scelto di adottare un doppio livello di *volontarietà* nell'adesione. La sperimentazione è stata presentata a tutte le scuole delle aree prescelte, ma a partecipare effettivamente potevano essere solo un numero limitato di esse, fra quelle che avessero volontariamente aderito con delibera del proprio Collegio docenti. In tali scuole, sarebbero poi stati valutati solo i docenti, in possesso dei requisiti, che avessero volontariamente scelto di candidarsi;
- *requisiti per essere valutati*: coerentemente con l'assunto "reputazionale", potevano partecipare solo i docenti almeno al terzo anno di servizio nella scuola (cioè quelli su cui ragionevolmente si poteva essere formata e consolidata un'opinione diffusa e condivisa);
- *numero dei "meritevoli"*: in ogni scuola, sono stati messi a disposizione premi in numero pari al 30% dei candidati. Tale percentuale teneva conto del fatto che non tutti i candidabili si sarebbero ragionevolmente candidati e aveva lo scopo di non restringere troppo il numero dei premiati;
- *"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 comportamenti risultassero confrontabili (anche a fini di validazione successiva della sperimentazione), a ogni scuola è stato assegnato un esperto ministeriale (d'ora in poi EM), individuato dagli Uffici scolastici regionali (USR) 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 messo a raffronto per la prima volta le proprie liste individuali. Coloro che erano stati menzionati da tutti e tre sono stati subito prescelti; ove residuassero premi, l'ulteriore selezione è avvenuta per esame comparativo delle posizioni di coloro che avevano due menzioni su tre valutatori. Solo in caso di ulteriore disponibilità, si è passati a coloro che avevano una sola menzione. I nuclei – nel caso in cui non si pervenisse a decisioni condivise – avevano facoltà di non attribuire tutti i premi;

- *dal “soggettivo” al “plurisoggettivo” all’“oggettivo”*: 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 formati) 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 della comunità, cioè del contesto di riferimento, parametro ritenuto come essenziale per valutare l'efficacia concreta di un insegnante.

1.3.4 Limiti del modello

Fin dall'inizio, alcuni limiti del metodo erano ipotizzabili e ben presenti sia agli esperti del CTS che al MIUR. Si è però ritenuto che solo la sperimentazione sul campo potesse permettere di fare un bilancio ragionato dei costi e dei benefici e di trarre delle conclusioni fondate sull'esperienza.

È evidente che *Valorizza* non è *il sistema* di valutazione nazionale, ma solo un tassello di un disegno più complessivo, 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.

Da qui l'importanza di aver comunque avviato la sperimentazione oggetto di ricerca del presente rapporto: affinché sulla base dei suoi esiti si possa cominciare a discutere in concreto, e in forza di evidenze empiriche, *del come valutare e non del se farlo*.

Riferimenti bibliografici

ANP-NOMISMA, *La professione docente: valore e rappresentanza*, Bologna, 2009

Associazione TreeLLLe, *La scuola vista dai cittadini, Ricerca 1*, Genova, 2004

Associazione TreeLLLe, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia, Quaderno 4*, Genova, 2004

OCSE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, OCSE / TALIS, Parigi 2009

Cavalli, A., Argentin, G., *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna, 2010

Note

¹ “[...] costituire un apposito Comitato scientifico internazionale con il compito di definire le linee strategiche per la costruzione di un sistema nazionale di valutazione finalizzato alla valorizzazione del merito e del talento e al miglioramento continuo sia della qualità della didattica che del sistema scolastico nel suo complesso; [...]”. Ne facevano parte Roger Abravanel*, Michael Barber*, Norberto Bottani, Andrea Ichino, Giorgio Israel*, Attilio Oliva, Andrea Gavosto, Anna Maria Poggi, Luisa Ribolzi, Giovanna Barzanò, Giovanni Zen, Paola Callegati, Giancarlo Capello (i componenti contrassegnati con l’asterisco non hanno potuto partecipare ai lavori del CTS).

² In particolare, si rimanda all’all. 2 al presente Rapporto. Per la ricerca IARD si vedano *Tabella 17.3 – Applicabilità di alcune tecniche di valutazione dell’insegnamento secondo gli stessi docenti, per grado/tipo scolastico (valori percentuali relativi alle risposte affermative)* e *Tabella 17.5 – Percezione da parte degli insegnanti dell’utilità e delle finalità della valutazione dell’insegnamento, per grado/tipo scolastico (valori percentuali relativi alle modalità “molto” e “abbastanza d’accordo”)*. Per la ricerca ANP-Nomisma si veda *Figura 3.3 – Introduzione di un sistema di riconoscimento del merito: l’opinione dei docenti*.

³ Si veda l’all. 2: ricerca ANP-Nomisma citata, *Figura 3.3 – Introduzione di un sistema di riconoscimento del merito: l’opinione dei docenti*.

⁴ Si rimanda al rapporto IARD citato e in particolare alla *Tabella 17.4 – Evoluzione nel tempo del giudizio sulle tecniche di valutazione* e alla *Tabella 17.6 – Evoluzione nel tempo della percezione sull’utilità e le finalità della valutazione*.

⁵ L’apprezzamento si riferisce alle competenze professionali degli insegnanti indicate dall’art. 27 del CCNL: disciplinari; psico-pedagogiche; metodologico-didattiche; organizzativo-relazionali; di ricerca, documentazione e valutazione.

CAPITOLO 2

L'IMPIANTO DELLA SPERIMENTAZIONE

2.1 Premessa

Il presente capitolo intende ricostruire, passo dopo passo, le fasi salienti della sperimentazione, per offrire al lettore una descrizione accurata di quanto avvenuto. Il primo paragrafo, infatti, è dedicato al piano di comunicazione predisposto dal MIUR e alla risposta delle scuole e degli insegnanti in termini di adesione alla sperimentazione. Il secondo descrive il ruolo giocato dai diversi attori e soggetti coinvolti in *Valorizza*, mentre il terzo e quarto paragrafo descrivono in una disamina accurata gli strumenti predisposti e le indicazioni procedurali fornite alle scuole dal MIUR.

2.2 La comunicazione del metodo e le candidature alla sperimentazione

2.2.1 *La comunicazione alle Organizzazioni Sindacali e il contesto generale*

La sperimentazione del progetto *Valorizza* viene ufficialmente presentata dal Ministro Gelmini alle Organizzazioni Sindacali (Oo.Ss.) il 18 novembre 2010 e, nella medesima data, agli organi di informazione in una conferenza stampa di cui tutte le testate della carta stampata e i siti web delle associazioni professionali e delle Oo.Ss. danno notizia con ampio rilievo il giorno successivo. Dagli incontri effettuati emerge che la maggioranza delle sigle sindacali manifesta favore alla sperimentazione, sindacati che il Capo Dipartimento incontrerà in alcuni successivi appuntamenti tecnici di aggiornamento.

Ma il momento non è dei più propizi per un'estesa e positiva accoglienza della proposta ministeriale. Sullo sfondo si agitano le polemiche politico-sindacali connesse, in particolare, con i tagli degli organici, la legge di riforma dell'università, il ritorno al docente unico nella scuola primaria. Tali polemiche, nel loro insieme, rappresentano un fattore di forte ostacolo ad una considerazione serena e senza pregiudizi dell'iniziativa, che, peraltro, tocca una questione particolarmente critica del sistema di istruzione, su cui pesa anche inevitabilmente l'insuccesso dei precedenti tentativi di affrontarla¹.

2.2.2 *Comunicazione alle scuole e loro adesione*

L'intenzione iniziale del Ministero è di limitare la sperimentazione a dieci scuole di Torino e altrettante di Napoli, appartenenti ai tre gradi di istruzione secondo un criterio di proporzionalità e individuate tramite sorteggio fra tutte quelle che si sarebbero candidate. Tale limitazione trova la sua ragion d'essere nella necessità di avviare il processo sperimentale con la dovuta cautela, peraltro procedendo in ambiti territoriali particolarmente importanti per caratteristiche sociologiche e culturali.

A tale scopo, il Capo Dipartimento per la programmazione e gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali si impegna direttamente nella promozione dell'iniziativa predisponendo, d'intesa con i direttori degli USR del Piemonte e della Campania, due incontri con i dirigenti scolastici di Torino e Napoli (rispettivamente, 30 novembre e 3 dicembre

2010). In tali incontri il Capo Dipartimento illustra analiticamente le caratteristiche della sperimentazione e del metodo della reputazione professionale con il supporto di slides (si veda *all. 3*). Queste saranno poi trasmesse ai dirigenti scolastici perchè le utilizzino nella presentazione del progetto ai Collegi docenti delle proprie scuole al fine di una eventuale adesione alla sperimentazione.

Ambedue le riunioni si svolgono in un clima complessivamente sereno; anche il dibattito che segue la presentazione del progetto non presenta toni polemici od ostili per quanto non manchino di essere sollevate da parte dei dirigenti scolastici obiezioni di merito e di metodo e talune perplessità. La preoccupazione più diffusa riguarda l'opportunità di proporre un'iniziativa come quella del progetto *Valorizza* in un momento in cui i docenti appaiono demotivati e presumibilmente poco favorevoli a sottoporsi alla valutazione.

Inoltre, appare degna di rilievo la richiesta di molti dirigenti scolastici – alla quale viene data piena assicurazione – di non vanificare con questa sperimentazione i percorsi di valutazione che le scuole hanno autonomamente compiuto negli ultimi anni. Ai dirigenti scolastici viene consegnato il compito di promuovere la sperimentazione nelle proprie scuole e di acquisire la delibera dei Collegi prima dell'inizio della pausa natalizia o, al più tardi, all'indomani di essa.

I risultati di questa operazione si rivelano largamente al di sotto delle aspettative: a Torino aderisce alla sperimentazione un solo istituto, mentre a Napoli l'adesione è di poco più elevata (quattro istituti). Risulta evidente l'esigenza di ampliare il raggio d'azione della proposta, estendendola alle scuole della provincia di Napoli e all'intera regione Piemonte. Si decide anche di coinvolgere l'USR Lombardia e in particolare la provincia di Milano. Al termine di tale promozione le scuole aderenti risulteranno in Napoli e provincia 15; in Piemonte complessivamente 12; a Milano 9, a cui si aggiunge un istituto superiore della provincia di Mantova.

Complessivamente, la ripartizione delle scuole aderenti secondo i gradi e gli ordini appare leggermente sbilanciata a favore delle scuole del primo ciclo (con una distribuzione abbastanza equilibrata fra i due gradi in ciascuna realtà territoriale) in quanto solo 11 istituti del secondo ciclo aderiscono alla sperimentazione: 1 a Torino, 1 a Novara, 4 a Milano, 1 in provincia di Mantova, 4 a Napoli.

Nell'insieme, il numero delle scuole aderenti appare di poco superiore – in Piemonte e in provincia di Napoli – a quello fissato come obiettivo (10 per ciascuna realtà territoriale) ma il Ministero ritiene inopportuno, dopo il faticoso lavoro di promozione svolto, escludere qualche istituto in base a criteri quantitativi di tipo statistico. Pertanto, tutte le scuole sono ammesse alla sperimentazione, ovviamente previa disponibilità alla valutazione da parte di una quota significativa di docenti. Questa quota viene fissata orientativamente nel 50% degli aventi titolo (3 anni di servizio nella scuola, compreso quello in corso).

Il quadro riassuntivo delle adesioni è sintetizzato nella *tabella 2.1*, che anticipa anche alcune informazioni precisate più avanti.

Nel contempo vengono messi a punto da parte del Ministero anche altri aspetti di dettaglio della sperimentazione rimasti in sospeso:

- la *proposta di partecipazione all'iniziativa di valutazione va estesa a tutti i docenti in possesso del requisito di anzianità di servizio nell'istituto*; pertanto, non possono essere esclusi né i docenti non di ruolo, né quelli di sostegno o di religione cattolica (RC) o di altre discipline considerate "minori", né quelli dei corsi serali, sull'ammissione dei quali in un primo tempo erano state avanzate talune perplessità;

Tab. 2.1 – Elenco delle scuole che hanno aderito alla sperimentazione e loro ammissione a Valorizza

	CAMPANIA Provincia di Napoli	LOMBARDIA Provincia di Milano e Mantova	PIEMONTE Provincia di Torino, Alessandria, Biella e Novara	
<i>Scuole ammesse alla sperimentazione, con un numero di candidature superiore al 50% degli aventi titolo</i>	DD 87° Circolo (Don Guanella) di Napoli IC A. Gabelli di Napoli IC G. Capuozzo di Napoli IC Rovigliano di Torre Annunziata IC E. Torricelli di Casandrino SMS Salvatore Di Giacomo di Qualiano DD. I° Circolo di Forio d'Ischia SMS. E. Iaccarino di Ercolano ITCG M. Rossi Doria di Marigliano IPSIA G. Marconi di Giugliano in Campania	Liceo c/o Educ. E. Setti Carraro di Milano IC F. De Andrè di Peschiera Borromeo IC R. Levi Montalcini di Peschiera Borromeo ITA P.A. Strozzi di Palidano di Gonzaga (MN)	DD D'Andrade di Pavone Canavese (TO) SMS Pascoli di Valenza (AL) IC di Viguzzolo (AL) - Solo sc. sec. I° IC di Mongrando (BI) IC di Vallemosso (BI) IC di Brusnengo (BI) IC di Pettinengo (BI) DD 4° Circolo di Novara Liceo Classico Carlo Alberto di Novara	
	10	4	9	23
<i>Scuole ammesse alla sperimentazione, con un numero di candidature inferiore al 50% degli aventi titolo</i>	DD G. Pascoli di Grumo Nevano IC Mosè Mascolo di S. Antonio Abate	IC Einaudi di Milano IIS Inveruno di Milano IPSIA D. Marignoni - M. Polo di Milano DD 2° Circolo di Bresso IC di Carugate ITIS Bernocchi di Legnano	Liceo Scientifico Segrè di Torino IC di Cortemilia (CN)	
	2	6	2	10
<i>Scuole ritirate dalla sperimentazione per mancanza di candidature o per revisione delibera collegiale di adesione</i>	SMS S. Pertini di Napoli LS. S. Di Giacomo di Qualiano IPSAR Telese di Ischia		IC di S. Michele di Mondovì (CN) – solo sc. sec. I°	
	3		1	4

- è possibile, negli istituti comprensivi, che alla sperimentazione partecipino i docenti di un solo grado; in tale caso si ritiene valida la delibera collegiale eventualmente assunta con l'esclusione dei docenti del grado di scuola non aderente; analogamente, sia negli istituti comprensivi che nei circoli didattici, è consentita la partecipazione ai docenti della sola scuola primaria o dell'infanzia;
- la quota dei docenti cui attribuire il premio va calcolata sul 30% dei docenti che si rendono disponibili alla valutazione.

Esaurita la fase di individuazione delle scuole (metà febbraio), l'attenzione si sposta su altre questioni; in particolare, la messa a punto degli strumenti e la definizione delle procedure da adottare nel percorso sperimentale, di cui si riferisce nei paragrafi successivi.

2.2.3 La comunicazione scuola per scuola

Il problema di predisporre le migliori condizioni per favorire l'adesione volontaria dei docenti alla valutazione viene approfondito anche per sgomberare il terreno dai numerosi equivoci da cui il progetto è circondato, per dissipare dubbi e contrastare le obiezioni con l'apporto di argomenti razionali.

Per garantire ai docenti delle scuole aderenti alla sperimentazione l'accesso ad un'informazione analitica, puntuale, corretta, che illustri la metodologia reputazionale della valutazione nei suoi obiettivi specifici e nelle sue caratteristiche proprie, il MIUR programma un'azione incisiva all'interno delle scuole che attraverso la collaborazione piena del dirigente scolastico e del suo staff sia in grado di pervenire alla maggior adesione possibile da parte dei docenti alla valutazione.

Si definisce, conseguentemente, d'intesa fra Ministero eUSR interessati, l'individuazione e la formazione di esperti ministeriali incaricati di supportare le singole scuole nelle diverse fasi di acquisizione delle candidature alla valutazione, di elezione dei componenti del nucleo, di conduzione del processo fino alla concreta individuazione dei docenti cui attribuire il premio.

Dalla seconda metà di marzo nei Collegi dei docenti e in riunioni collaterali, gli esperti ministeriali intervengono per illustrare la sperimentazione e offrire elementi di conoscenza utili all'espressione delle candidature da parte dei docenti (entro il 2 aprile). Ne emerge un quadro non univoco: in sintesi, 23 istituti raggiungono il quorum richiesto del 50% di adesioni fra gli aventi titolo, in qualche caso anche con adesioni altissime; 4 istituti rinunciano alla sperimentazione o per revisione della delibera collegiale o per mancanza di adesioni alla valutazione; 10 scuole, pur presentando un certo numero di candidature, sono, più o meno ampiamente, al di sotto della soglia richiesta (per i dettagli, cfr. *tab. 2.1*).

Quanto a questi ultimi istituti, da parte del Capo Dipartimento e dei Direttori regionali si valuta il rischio che la loro ammissione (a causa della mancanza di una massa critica sufficientemente rappresentativa del corpo docente) possa compromettere la sperimentazione e generare esiti non significativi, se non fuorvianti, rispetto all'obiettivo di individuare e premiare i docenti meritevoli. Si ritiene anche, d'altro canto, che si debbano considerare altri fattori, in primo luogo il notevole impegno posto in essere in tali scuole per non far fallire comunque l'adesione al progetto. Tale istanza viene considerata prevalente, per cui anche questi 10 istituti vengono ammessi alla sperimentazione, portando il totale complessivo a 33: 11 in Piemonte, 9 a Milano e provincia più 1 in provincia di Mantova, 12 a Napoli e provincia.

È evidente, quindi, che il processo di individuazione delle scuole nelle quali è stata condotta la sperimentazione non ha potuto corrispondere a criteri di rappresentatività statistica. Se, per

un verso, questo è il motivo principale per cui potrebbe essere auspicabile la ripetizione della sperimentazione su un nuovo campione più ampio e rappresentativo, per un altro verso anche le informazioni desumibili dalle 33 scuole qui considerate sono utili. Esse, infatti, consentono di valutare molti aspetti concreti relativi al disegno effettivo del metodo sperimentato. In altre parole, si ritiene che la sperimentazione su queste 33 scuole, per quanto non rappresentativa, abbia la natura di un *pilot study* che precede una sperimentazione in scala maggiore. Un *pilot study* di questo genere può dire se il metodo vada con certezza abbandonato, oppure se possa valer la pena sperimentarlo ancora.

2.3 Attori e organismi coinvolti

Gli attori e gli organismi coinvolti a vario titolo in *Valorizza* vanno distinti fra esterni alle scuole ma appartenenti al Ministero dell'Istruzione, interni agli istituti scolastici, esterni del tutto alle scuole e indipendenti dal Ministero.

2.3.1 Attori esterni alle scuole

Gli attori esterni alle scuole – ma o di livello ministeriale o comunque assimilabili ad esso per quanto concerne il ruolo e la funzione ricoperta nell'ambito della sperimentazione – sono: gli Uffici scolastici regionali di Campania, Lombardia e Piemonte, i consulenti di cui si è avvalso il Ministero per la predisposizione degli strumenti del progetto e per la sua gestione, gli esperti ministeriali, oltre ovviamente al CTS e all'Ufficio IV del Ministero alle dirette dipendenze del Capo Dipartimento che hanno promosso e guidato lo sviluppo della sperimentazione.

Gli *Uffici scolastici regionali*, in particolare attraverso l'impegno diretto del Direttore, hanno svolto un compito di promozione e guida della sperimentazione nell'ambito territoriale di pertinenza e hanno individuato gli esperti ministeriali cui affidare in concreto l'impegno di seguire le singole scuole nell'attuazione della medesima.

Per la gestione di alcuni aspetti della sperimentazione il Ministero si è avvalso del contributo di *consulenti* esterni. In particolare, ha incaricato l'Università La Sapienza di Roma di predisporre il questionario di autovalutazione dei docenti. Hanno inoltre operato in qualità di consulenti del Ministero alcuni tecnici informatici con il compito di preparare e gestire i software applicativi necessari per l'acquisizione e l'elaborazione dei dati relativi ai questionari di autovalutazione dei docenti e di gradimento dell'utenza.

A persone di provata esperienza in ambito scolastico (*esperti ministeriali*) è stato affidato il compito di supportare la sperimentazione presso le singole scuole. A ciascuno di loro è stato assegnato un numero limitato di istituti (mediamente non più di tre) in modo che potessero seguire gli sviluppi della sperimentazione con la necessaria attenzione e dedizione.

Gli EM, individuati su indicazione dei Direttori degli Uffici scolastici regionali coinvolti e nominati dal Capo Dipartimento con decreto dell'8 marzo 2011, sono stati prescelti fra gli ispettori e i dirigenti scolastici, in servizio o in quiescenza. Complessivamente sono stati utilizzati 13 EM così ripartiti: 5 in Piemonte, 3 in Lombardia, 5 in Campania. Gli esperti hanno seguito l'avvio e gli sviluppi della sperimentazione nelle scuole loro assegnate (marzo-maggio 2011): hanno partecipato al Collegio dei docenti convocato per l'illustrazione analitica del progetto e la presentazione degli strumenti, nonché alle diverse riunioni dei nuclei di valutazione, compresa quella conclusiva per l'individuazione dei premiati.

La formazione degli esperti ministeriali e il loro coinvolgimento nelle concrete decisioni relative alla gestione della sperimentazione sono avvenuti in tre incontri presso il Ministero (25 gennaio, 10 marzo, 11 aprile 2011). È stato, inoltre, intenso lo scambio di informazioni e di pareri con il responsabile dell'Ufficio IV e i suoi collaboratori, relativamente ai diversi problemi di attuazione del progetto sperimentale che si sono via via registrati. Un'ulteriore riunione plenaria degli EM presso il Ministero si è svolta il 15 giugno per una prima analisi degli esiti della sperimentazione.

Una fitta serie di incontri fra gli EM è poi avvenuta in sede locale, anche in questo caso con scambio di informazioni e approfondimenti con il referente del progetto indicato per ciascuna regione dal Direttore dell'USR oltre che, ovviamente, fra gli esperti stessi, in tal caso anche a prescindere dall'appartenenza territoriale. Va annotato che nella fase iniziale di illustrazione della sperimentazione ai Collegi dei docenti, gli EM di Napoli hanno operato in coppia in ciascuna delle scuole aderenti.

2.3.2 *Attori e organismi interni alle scuole*

Gli attori e gli organismi interni alle scuole che hanno svolto un ruolo anche formalmente determinante sono il dirigente scolastico, il Collegio dei docenti, il nucleo di valutazione, i genitori e gli studenti.

I *Dirigenti scolastici* sono stati coinvolti direttamente dal Capo Dipartimento e dai Direttori degli USR nella promozione della sperimentazione in apposite riunioni di illustrazione delle sue caratteristiche e hanno avuto un ruolo fondamentale all'interno delle proprie scuole. In particolare hanno svolto una funzione di orientamento nei confronti dei rispettivi Collegi ai fini dell'approvazione dell'iniziativa; hanno contribuito a sostenere il processo a fronte delle inevitabili perplessità, a superare le difficoltà, a garantire la tenuta della comunità scolastica entro il quadro dei valori riconosciuti e condivisi, cercando in ogni modo di evitare che l'attuazione del progetto provocasse fra i docenti fratture non ricomponibili.

I *Collegi dei docenti* hanno formalmente deliberato l'adesione alla sperimentazione ed hanno, conseguentemente, eletto a scrutinio segreto i due docenti chiamati a comporre il nucleo di valutazione, insieme con il dirigente scolastico.

Il *nucleo di valutazione* ha svolto il compito più importante, di procedere alle decisioni in merito all'assegnazione del premio sulla base di una specifica procedura prevista dalle *Linee guida* (si veda *par. 2.5*).

A questi soggetti va aggiunto il *Presidente del Consiglio di istituto* che è stato chiamato a far parte del nucleo con diritto di parola ma non di voto, in qualità di rappresentante dell'utenza e di osservatore informato. Il suo ruolo, pertanto, è stato comunque importante per funzioni di rappresentanza e garanzia del rispetto delle procedure previste.

Inoltre, hanno svolto un ruolo attivo nella sperimentazione i *genitori* di tutti gli alunni delle scuole coinvolte e gli *studenti* del quarto e del quinto anno degli istituti secondari superiori. Gli uni e gli altri, in primo luogo, hanno indicato, attraverso un questionario anonimo predisposto dal MIUR, i nominativi dei docenti della scuola (fino a tre) ritenuti meritevoli di particolare apprezzamento e, successivamente, dopo la proclamazione dei premiati, hanno partecipato, sempre attraverso un questionario anonimo, alla fase di validazione curata dalle Fondazioni (per gli esiti di tale lavoro si veda *cap. 4*).

2.3.3 Attori esterni alle scuole e indipendenti dal Ministero

Gli attori esterni alle scuole e indipendenti dal Ministero sono i soggetti incaricati di effettuare l'attività di ricerca sulla sperimentazione, appunto le Fondazioni. Esse, nell'ambito del protocollo d'intesa con il MIUR, si sono assunte l'impegno di condurre, in modo autonomo e indipendente, una ricerca scientifica sui risultati della sperimentazione. Per approfondire obiettivi ed esiti del lavoro di ricerca si rimanda alla *Premessa* e ai *capitoli 3 e 4* del presente Rapporto.

2.4 Gli strumenti

Il metodo *Valorizza* si basa su una valutazione reputazionale di tipo olistico, assunta collegialmente dal nucleo di valutazione, che trae fondamento dal generale e comprovato apprezzamento professionale di cui i singoli docenti godono all'interno della propria comunità scolastica.

Ai valutatori sono però stati forniti alcuni strumenti, pensati per ampliare il numero degli elementi di conoscenza su cui fondare le loro scelte, senza peraltro vincolare in alcun modo la formazione del loro giudizio. L'approfondimento critico sulla struttura e l'utilizzo di tali strumenti e sul modo con cui sono stati percepiti e giudicati all'interno delle scuole viene presentato nel *cap. 3*.

Importa qui dar conto, in sintesi, delle determinazioni conclusive che hanno portato alla definizione dei tre strumenti adottati dal Ministero nell'attuazione della sperimentazione, i quali sono stati resi noti alle scuole per il tramite degli EM nella seconda metà del mese di marzo 2011. Tali strumenti sono il curriculum vitae, il questionario di autovalutazione dei docenti, i questionari per l'utenza (genitori di tutti gli alunni; studenti del quarto e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado).

2.4.1 Il curriculum vitae

Il modello di curriculum vitae (CV) è stato individuato nel formato europeo desunto da Europass, varato con la decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze.

Il Ministero ha richiamato l'attenzione dei nuclei di valutazione su tre aspetti riconosciuti oggi come fondamentali della professionalità docente, da individuare attraverso la valutazione del CV di ogni singolo insegnante:

- competenza "aggiornamento continuo", che si riferisce all'aggiornamento delle conoscenze nel settore disciplinare di competenza di ciascun partecipante alla valutazione;
- competenza "gestione dell'innovazione", riguardante la promozione dell'innovazione nell'attività didattica e nella vita della scuola;
- competenza "relazioni con attori esterni alla scuola", relativa alla collaborazione con strutture produttive e formative operanti sul territorio.

2.4.2 *Il questionario di autovalutazione*

Assai più complessa e dibattuta si è presentata l'elaborazione del *questionario di autovalutazione* in cui ciascun docente è stato chiamato a riflettere sulle azioni della propria attività professionale. Il questionario, su incarico del Ministero, è stato messo a punto nel periodo gennaio-febbraio da parte dell'Università degli Studi La Sapienza, che ne ha altresì testato la validità ai fini della sperimentazione.

Il questionario consta di trentanove item che ripercorrono in forma randomizzata nove aree della professionalità docente riferibili alle competenze fondamentali individuate nell'art. 27 del vigente CCNL (“*competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico/didattiche, organizzativo/relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica*”). Le nove aree sono così identificate:

1. Gestione dell'apprendimento
2. Aggiornamento continuo
3. Rispetto della disciplina
4. Motivazione degli alunni
5. Gestione del gruppo classe
6. Gestione dell'innovazione scolastica
7. Relazioni con i colleghi
8. Relazioni con attori esterni alla scuola
9. Ricerca didattica ed educativa

La scala di risposta è cadenzata su sette livelli (da 1 a 7: mai; molto raramente; raramente; qualche volta; frequentemente; spesso; sempre). Per le risposte dal livello 4 in poi, viene chiesto di indicare per ogni item quali sono state le azioni specifiche che il docente ha messo in atto.

Il Ministero ha disposto la compilazione on line del questionario di autovalutazione da parte dei docenti candidati alla valutazione, diramando le istruzioni necessarie per gli accessi e la tutela dei dati, rendendone visibili nel contempo le evidenze (punteggi e azioni descritte), anche in itinere, ai componenti dei nuclei. Il MIUR, inoltre, ha fornito ai nuclei i valori medi relativi a ciascuna area di professionalità, in modo da consentire la puntuale ricognizione del valore che ciascun docente valutato si attribuisce rispetto all'attività professionale svolta. È con i dati analitici e sintetici dei singoli questionari che i componenti del nucleo sono stati chiamati a confrontarsi per confermare, rettificare o rivedere il proprio giudizio sui docenti valutati ai fini dell'assegnazione del premio.

Per i docenti della scuola dell'infanzia, a seguito di una loro significativa adesione alla sperimentazione (oltre 100 insegnanti) è stato predisposto una versione ad hoc del questionario sopra descritto, mantenendone ovviamente struttura e aree di valutazione.

2.4.3 *I questionari per l'utenza*

Ulteriori strumenti, approntati dal MIUR per supportare la sperimentazione *Valorizza* sulla base dell'apprezzamento professionale comprovato e condiviso all'interno della comunità professionale, sono i *questionari destinati ai genitori e agli studenti*. Per quanto riguarda questi ultimi sono stati coinvolti soltanto gli allievi del quarto e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado, perché ritenuti presumibilmente più titolati ad esprimere

una valutazione come quella richiesta essendo già maggiorenni o assai prossimi alla maggiore età.

Anche per favorire la massima partecipazione dell'utenza nell'espressione delle preferenze, i questionari in oggetto sono stati redatti dal MIUR con l'idea di richiedere le informazioni essenziali. Sia ai genitori che agli studenti viene semplicemente richiesto di indicare fino a tre nominativi di docenti della scuola (e non solo delle classi interessate) che siano, o siano stati, particolarmente apprezzati per la qualità del loro insegnamento e del lavoro svolto con gli alunni.

Né i genitori né gli studenti sono a conoscenza dei nominativi dei candidati alla valutazione. Le preferenze espresse pertanto possono riguardare qualunque docente in servizio (o che lo è stato negli anni passati) nella scuola. Questa condizione, oltre a consentire la massima libertà di espressione da parte dell'utenza, permette anche di cogliere entro una certa misura l'indice di apprezzamento che essa esprime nei riguardi di ciascun docente, a prescindere dalla sua candidatura.

Al fine di ancorare la valutazione dei docenti a criteri più specifici, nel questionario si richiede alle famiglie e agli studenti di precisare, facoltativamente, accanto ad ogni nome indicato quali delle aree di competenza sono state riconosciute e positivamente valutate nell'insegnante prescelto. Le aree di competenza ricalcano parte di quelle investigate attraverso il questionario di autovalutazione per gli insegnanti, al fine di rendere confrontabili le due fonti di informazione. In particolare, le qualità dei docenti oggetto di particolare apprezzamento, in ambedue i questionari, sono così identificate:

1. con lui/lei gli alunni ottengono ottimi risultati;
2. sa mantenere la disciplina;
3. con lui/lei gli alunni studiano più volentieri;
4. è capace di far lavorare in gruppo gli alunni;
5. usa metodi e strumenti innovativi;
6. ha buoni rapporti con le famiglie;

A tali voci ne è stata aggiunta un'altra a composizione libera.

I questionari sono corredati dalle lettere con cui le scuole invitano, rispettivamente, i genitori e gli studenti a formulare le proprie preferenze. In tali lettere, solo parzialmente diverse nello stile ma non nei contenuti, si espongono in estrema sintesi le caratteristiche della sperimentazione *Valorizza* e si presentano le modalità organizzative di consegna dei questionari più adeguate a garantire l'anonimato e la riservatezza dei dati.

2.5 Le Linee guida del MIUR

Terminata la fase di trasmissione delle delibere delle scuole, di ammissione delle stesse alla sperimentazione da parte del MIUR e di formazione iniziale degli esperti ministeriali individuati dagli USR, all'inizio del mese di marzo 2011 l'Ufficio IV del Ministero ha emanato le Linee Guida per la gestione del processo di valutazione, accompagnate dalla presentazione di tutti gli strumenti predisposti per lo svolgimento della sperimentazione.

Si tratta nell'insieme di un ricco documento (*all. 4*) che contiene, nella prima parte, una dettagliata e analitica specificazione degli strumenti (di cui si è detto in sintesi nel

precedente paragrafo), mentre nella seconda parte vengono presentate le istruzioni che gli EM sono incaricati di comunicare ai nuclei di valutazione delle diverse scuole. Per definire meglio il ruolo e i compiti affidati agli EM e per presentare analiticamente il documento, gli esperti vengono convocati per una riunione il 10 marzo 2011.

Nell'*allegato 4* sono contenuti in dettaglio gli strumenti e le istruzioni per il loro utilizzo, a cui si rimanda per un'analisi di dettaglio. Si pone invece l'attenzione su due schede riassuntive in dotazione dei nuclei per la valutazione. Una prima scheda raccoglie in modo sintetico i dati del docente relativi ai punteggi nelle cinque aree di competenza acquisiti dal questionario di autovalutazione e dalle valutazioni di genitori e studenti, nonché le informazioni dal CV. La seconda scheda fornisce ai componenti del nucleo l'indicazione dei nominativi dei docenti valutati e dei punteggi registrati per ciascuno di essi.

L'elaborazione di punteggi derivanti dai diversi strumenti della valutazione ha assunto un valore puramente indicativo per i nuclei e con essa il Ministero non ha inteso vincolare le decisioni dei nuclei rispetto all'assegnazione del premio. Lo scopo dichiarato è stato quello di consentire ai componenti del nucleo una comparazione fra la valutazione individuale e autonoma su ciascun docente valutato e le informazioni provenienti da altre fonti (autovalutazione e opinioni dell'utenza). A tale riguardo, in data 20 aprile, viene indirizzata agli EM, per un'opportuna azione di orientamento dei lavori dei nuclei, una nota ("Criteri per la valutazione all'interno del progetto *Valorizza*", *all. 5*), in cui vengono richiamati i principi su cui si incardina il progetto, che così conclude: "Ciò che i valutatori devono fare è appunto esaminare tutti i materiali messi a loro disposizione e poi decidere, ciascuno per proprio conto, quale peso attribuirvi e fino a che punto essi modificano l'opinione 'sintetica' e 'complessiva' che lo stesso valutatore si è formato circa il singolo candidato".

Ritornando all'*allegato 4*, la seconda parte definisce, come si è detto, le Linee guida per lo svolgimento dell'attività di valutazione vera e propria. Esse contengono l'indicazione puntuale degli adempimenti e dei tempi di lavoro in capo ai nuclei, da svolgere con il supporto degli esperti ministeriali. Esse sono articolate in dieci punti corrispondenti ad altrettanti step del processo. Se ne riportano i titoli e una sintesi dei contenuti relativi a ciascuno di essi.

1. Presentazione del progetto dettagliato alle scuole partecipanti e costituzione dei nuclei di valutazione (14 - 26 marzo 2011)

Gli EM fissano, d'intesa con i dirigenti, i calendari degli incontri per illustrare strumenti e metodi della valutazione, in una prima riunione ai dirigenti stessi e al gruppo ristretto di collaboratori e funzioni strumentali, successivamente all'intero collegio dei docenti, al termine del quale si procederà all'elezione di componenti del nucleo. A tali incontri partecipa in qualità di osservatore, limitatamente a 11 scuole, il ricercatore incaricato dalle Fondazioni di svolgere l'analisi qualitativa della sperimentazione (si veda per le modalità di campionamento il *cap. 3*). Né l'EM né il ricercatore delle Fondazioni possono presenziare all'elezione dei componenti del nucleo da parte del collegio.

2. Presentazione delle candidature (entro il 2 aprile)

I docenti che intendono essere valutati (se almeno al terzo anno in servizio nella scuola) presentano la propria candidatura al dirigente scolastico secondo le modalità stabilite. Entro la data sopra specificata le candidature vanno trasmesse agli esperti e al MIUR.

3. Formazione dei componenti del nucleo di valutazione (6 - 16 aprile)

L'esperto ministeriale incontra i componenti del nucleo per illustrare il protocollo operativo, gli strumenti, la metodologia e le tappe da seguire. A tali incontri ha facoltà di assistere anche il ricercatore delle Fondazioni nelle scuole campionate.

4. Coinvolgimento dell'utenza (6 - 16 aprile)

Nelle Linee guida si specifica un dettagliato elenco di prescrizioni volte a garantire la massima diffusione delle informazioni relative alla sperimentazione. Assemblee o altre forme di comunicazione hanno lo scopo di favorire la più ampia partecipazione dell'utenza (genitori e studenti degli ultimi due anni delle scuole superiori). Vengono inoltre stabilite le modalità per la distribuzione e la raccolta delle schede, in modo tale che siano garantite la riservatezza, l'anonimato e l'integrità dei dati.

5. Presentazione della documentazione da parte dei docenti (6 - 30 aprile)

I questionari di autovalutazione sono compilati dai docenti direttamente on-line, su un'area web dedicata, secondo specifiche istruzioni impartite dal MIUR. L'operazione può essere effettuata da qualunque postazione collegata ad Internet. Il curriculum vitae è compilato in forma cartacea e consegnato direttamente all'incaricato della raccolta individuato dal dirigente.

6. Tabulazione dei questionari (18 - 30 aprile; successivamente la scadenza è slittata al 9 maggio)

Secondo modalità decise dal dirigente, ma tali da garantire la riservatezza e l'integrità dei dati, i questionari genitori e i questionari studenti sono tabulati utilizzando l'applicativo fornito dal MIUR. Lo slittamento della scadenza è dovuto a difficoltà intervenute nella gestione dell'applicativo web. Conseguentemente anche le successive scadenze hanno subito qualche variazione.

7. Lavori del nucleo di valutazione: fase individuale (6 aprile - 7 maggio; scadenza spostata al 13 maggio)

Ciascun componente dei nuclei, presa visione dei questionari di autovalutazione, dei curriculum vitae, delle preferenze espresse da genitori e studenti, redige per iscritto e separatamente dagli altri un elenco dei docenti che ritiene più meritevoli del riconoscimento professionale in numero pari a quello dei docenti da premiare. Si tratta di un punto molto delicato nel quale ha particolare rilevanza l'impegno a pervenire individualmente alla definizione della lista dei docenti da premiare. Lo scopo di tale procedura è evidentemente quello di evitare che, con una metodologia aperta fin dall'inizio alla discussione e al confronto circa i docenti da premiare, all'interno del nucleo possano essere esercitate forme di influenza e di condizionamento da parte del dirigente o di un altro componente.

8. Lavori del nucleo di valutazione: fase collegiale (9 - 21 maggio; scadenza spostata al 30 maggio)

Il nucleo si riunisce collegialmente. Hanno facoltà di presenziare: il presidente del Consiglio di istituto, con diritto di parola ma non di voto; l'esperto ministeriale, con diritto di parola sulla procedura ma non di voto; il ricercatore delle Fondazioni senza diritto di parola né di voto. Le tre liste predisposte individualmente dai componenti del nucleo, che vanno

allegate al verbale conclusivo, vengono messe a confronto. I nominativi dei docenti che figurano in tutte e tre le liste sono inclusi, senza ulteriore esame, nell'elenco dei destinatari del premio, in ordine alfabetico. Subito dopo vengono redatti due distinti elenchi: uno contenente i nominativi di tutti i docenti presenti in due liste su tre; l'altro dei docenti ritenuti meritevoli da uno solo dei componenti del nucleo; il tutto sempre in ordine alfabetico.

9. Ulteriore eventuale fase collegiale (9 - 21 maggio; scadenza spostata al 30 maggio)

Ove la coincidenza delle proposte individuali sia solo parziale e residuino quindi premi da attribuire, i lavori procedono in sede collegiale, nella stessa e/o anche in successive sedute. Si parte dall'elenco dei docenti ritenuti meritevoli a maggioranza (da due valutatori su tre). Vengono presi nuovamente in esame tutti gli elementi relativi a ciascuno di loro, ma questa volta collegialmente. Si procede, per raffronto delle rispettive posizioni, a individuare quelli più meritevoli, partendo da quelli su cui si formi nel corso della discussione un giudizio unanimemente favorevole. Qualora residuino ancora premi da attribuire, le ulteriori decisioni vengono assunte anche a maggioranza. Solo in caso di esaurimento dei nominativi contenuti in questo elenco, si procede con le stesse modalità all'esame comparativo dei docenti inclusi nell'ultimo elenco (quello di coloro che erano stati giudicati meritevoli da uno solo dei valutatori nella fase individuale). Qualora il nucleo non raggiunga l'unanimità o la maggioranza dei consensi, può anche deliberare di non attribuire uno o più dei premi disponibili. I voti sono in ogni caso espressi in forma palese. Delle operazioni di valutazione comparativa e delle motivazioni espresse in caso di voto a maggioranza si dà atto nel verbale conclusivo. A conclusione delle operazioni, viene formata un'unica lista dei premiati, in ordine alfabetico.

10. Pubblicazione dei risultati (30 maggio 2011, poi slittata al 31)

Vengono pubblicati all'Albo della scuola e poi comunicati al MIUR i nominativi dei docenti ritenuti meritevoli del premio, in ordine alfabetico. Non sono resi noti i nominativi degli altri docenti che si sono candidati.

Il documento, comprensivo dei questionari, dello schema di Cv e delle Linee guida è stato autonomamente illustrato dagli EM ai nuclei di valutazione e ai Collegi dei docenti delle diverse scuole nella seconda metà del mese di marzo 2011. Le scuole, a loro volta, ne hanno fatto oggetto di approfondimento al fine di favorire la partecipazione dei docenti alla sperimentazione e di gestire il processo di valutazione nel rispetto delle procedure previste.

Va annotato, infine, che per dissipare le perplessità insorte in alcuni nuclei circa le caratteristiche delle schede presentate nel documento e di un loro possibile utilizzo deterministico ai fini dell'attribuzione del premio – cosa, questa, che avrebbe sottratto al progetto *Valorizza* la sua peculiarità di modello fondato sull'apprezzamento generale e comprovato della professionalità docente – il Capo Dipartimento ha inviato a tutti i nuclei di valutazione, in data 13 maggio e quindi in prossimità delle decisioni finali di loro competenza, una nota (*all. 6*) in cui ha richiamato il significato specifico della sperimentazione che non è in alcun modo riconducibile a una procedura concorsuale, invitando i nuclei stessi a “non burocratizzare” il percorso e a fondare le proprie decisioni su “una valutazione complessiva, attraverso la reputazione professionale che si forma all'interno di una comunità nel corso degli anni e sulla base di una serie di fattori articolati”.

In tutte le scuole della sperimentazione le operazioni relative al progetto *Valorizza* si sono concluse entro la prevista data del 31 maggio. In data 18 maggio con una nota il

Ministero ha richiesto ai nuclei di valutazione e agli esperti ministeriali di trasmettere al Ministero una relazione sintetica e di allegare ad essa il verbale conclusivo. Tale richiesta ha avuto lo scopo per il MIUR di effettuare una prima ricognizione sull'andamento dei lavori e sui risultati della sperimentazione.

In pari data e con la stessa lettera il Ministero invitava le scuole a collaborare alla ricerca scientifica affidata alle Fondazioni, fornendo la massima disponibilità per lo svolgimento delle interviste e per la distribuzione e raccolta dei questionari di validazione.

Note

¹ A titolo di esempio si citano in forma riassuntiva tre obiezioni tra le più frequenti di cui alcuni organi di informazione si sono fatti portavoce già all'indomani del varo della proposta:

“Perché premiare gli insegnanti in un momento in cui alle scuole manca pure l'aria per respirare?”

“Questa sperimentazione è solo un colpo di coda di un governo in difficoltà che vuole nascondere i tagli fatti finora.”

“Non è del tutto inutile appoggiare un'iniziativa che finirà nel nulla, come le altre che l'hanno preceduta?”

PARTE SECONDA

***LA RICERCA DELLE FONDAZIONI: L'ANALISI QUALITATIVA E
QUANTITATIVA PER VALIDARE L'EFFICACIA DEL METODO
SPERIMENTATO***

CAPITOLO 3

ANALISI QUALITATIVA DEI RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE VALORIZZA

3.1 Premessa

In questo capitolo presentiamo i risultati delle attività di ricerca di taglio qualitativo realizzate in un campione di 11 scuole tra le 33 aderenti a *Valorizza* al fine di ricostruire nel dettaglio il processo sperimentale, individuarne punti di forza e criticità e registrare le voci dei protagonisti dell'esperienza, raccogliendone le critiche, i suggerimenti e le proposte.

Il capitolo è strutturato in tre parti. Nella prima, più strettamente metodologica, delineiamo i tratti essenziali del disegno di ricerca. Nella seconda parte, offriamo una descrizione dettagliata della traduzione in pratica del modello sperimentale. Nell'ultima parte del capitolo diamo voce ai protagonisti di *Valorizza*, i dirigenti, gli insegnanti e gli esperti ministeriali coinvolti.

3.2 Il disegno della ricerca

3.2.1 Obiettivi e oggetto della ricerca

In linea con gli obiettivi sanciti dal protocollo di intesa tra le Fondazioni e il MIUR, l'attività di ricerca qualitativa si è posta l'obiettivo di validare il modello di valutazione sperimentato, attraverso una dettagliata ricostruzione della sua "messa in pratica". Si è prestato attenzione specifica alle variabili che riguardano l'articolazione e l'efficienza del processo, la sua efficacia e sostenibilità organizzativa, i suoi impatti sulla comunità scolastica e gli elementi di contesto che ne influenzano lo sviluppo. In aggiunta, sono state raccolte e sistematizzate osservazioni e suggerimenti ricorrenti e maggiormente significativi provenienti dalle scuole.

Nel perseguire gli obiettivi appena delineati, l'attenzione si è concentrata sulle seguenti dimensioni descrittive relative alle diverse fasi del processo di sperimentazione di *Valorizza* nelle scuole teatro della ricerca:

- *le dinamiche della comunicazione tra MIUR e scuole*, mettendo a fuoco l'influenza che esse hanno avuto sull'implementazione del modello e sulle reazioni positive e/o negative degli attori;
- *l'adesione delle scuole alla sperimentazione, l'elezione del nucleo di valutazione ed il coinvolgimento dell'utenza*, analizzando le modalità con cui è avvenuta l'adesione, registrando le scelte operative compiute dalle scuole, identificando le difficoltà incontrate;
- *l'uso in pratica degli strumenti (questionari di autovalutazione, questionari all'utenza del MIUR, curriculum vitae)*, guardando, in particolare, alla loro "messa in pratica" a come sono stati percepiti, a quali reazioni hanno generato, al grado di difficoltà eventualmente incontrato da dirigenti e docenti nel farli propri;

- *le reazioni degli attori e il grado di adesione alla logica reputazionale sottostante al modello sperimentale*, raccogliendo elementi che mettono in evidenza la misura in cui tale logica è stata compresa, accettata, rifiutata, se si è cercato di rinegoziarla, e perché;
- *scelte, dubbi e difficoltà sviluppatasi nella fase individuale dei lavori del nucleo di valutazione*;
- *le dinamiche del funzionamento del nucleo*, nel tentativo di studiarne in profondità le dinamiche, esplorando le eventuali difficoltà incontrate dagli attori, l'influenza esercitata dalle forme di leadership interna al nucleo;
- *i processi decisionali interni al nucleo relativi alle scelte valutative*, cercando di evidenziare quali criteri sono stati utilizzati e/o privilegiati, a quali dimensioni si è dato più peso, quali sono stati i giudizi che gli attori del nucleo hanno espresso durante i lavori (valutazioni positive, timori, perplessità, dubbi, etc.), come sono state risolte situazioni di eventuale disaccordo;
- *il grado di aderenza al modello di processo proposto ed eventuali scelte di rimodulazione con relative motivazioni*;
- *la formulazione di osservazioni, critiche e proposte di miglioramento*, in merito ai punti di forza e alle criticità del modello sperimentale da parte delle scuole e degli altri attori coinvolti.

3.2.2 L'individuazione delle scuole

Le Fondazioni avevano concordato con il MIUR di attivare una ricerca scientifica approfondita su 11 delle 33 scuole che avevano aderito alla sperimentazione. La scelta di un numero ristretto di scuole, da un lato, rispondeva a ragioni di ordine finanziario e, dall'altro, aveva come scopo quello di seguire con il maggior grado di dettaglio possibile l'implementazione del modello nelle scuole. Il primo step del lavoro di ricerca ha comportato la definizione del campione ristretto su cui condurre l'osservazione e la rilevazione qualitativa. L'individuazione delle scuole è avvenuta secondo una logica di campionamento ragionato¹: sono così state selezionate 6 scuole per la Campania e 5 per il Piemonte. Le scuole della regione Lombardia sono state invece escluse dal campione perché le condizioni di partenza erano per certi versi differenti da quelle delle altre due regioni (si veda in proposito il *cap. 2*).

Si è tentato di costruire un campione che:

- a) avesse una distribuzione territoriale equilibrata;
- b) fosse rappresentativo di tutti gli ordini di scuola (3 circoli didattici, 2 scuole medie statali, 3 istituti comprensivi e 3 scuole secondarie di secondo grado);
- c) fosse bilanciato anche rispetto agli esperti referenti, così da poter validare il processo con differenti esperti ministeriali (EM);
- d) contenesse dei casi virtuosi nei quali erano alte le probabilità che il modello venisse implementato in condizioni ottimali e casi che presentavano criticità di diverso grado e qualità;
- e) fosse bilanciato anche rispetto alla tipologia dei contesti (centro città, periferia degradata, comuni dell'hinterland e comuni periferici nella provincia). In Piemonte, compatibilmente con gli altri criteri di selezione, si è cercato di scegliere una scuola per ciascuna provincia del campione;
- f) avesse al proprio interno scuole con stili di leadership e modalità di

governance con un discreto grado di varianza.

In *tabella 3.1* riportiamo una descrizione delle scuole del campione (si rimanda in nota per una sintetica legenda² delle abbreviazioni utilizzate) e alcune considerazioni che hanno motivato la scelta di questi istituti.

3.2.3 *Fasi della ricerca, tecniche di raccolta e analisi dei dati*

L'attività di ricerca qualitativa si è strutturata in tre fasi.

Nella **Fase 1** i ricercatori delle Fondazioni hanno preso parte ai diversi momenti della sperimentazione nelle scuole del campione (da metà marzo a fine maggio 2011). In particolare, la ricerca ha previsto la partecipazione dei ricercatori ai seguenti incontri:

- presentazione dei dettagli della sperimentazione da parte degli esperti ministeriali prima ai dirigenti scolastici e ai loro staff e poi ai Collegi dei docenti;
- giornate di formazione dei componenti del nucleo condotte dagli esperti ministeriali;
- incontri organizzati dai dirigenti scolastici nella fase di coinvolgimento dei genitori;
- incontri collegiali dei nuclei nei quali sono state prese le decisioni relative alla valutazione.

Nella **Fase 2** (da fine maggio a fine luglio) i ricercatori hanno realizzato 33 interviste in profondità con i dirigenti e gli insegnanti delle scuole coinvolte (3 in ogni scuola) immediatamente dopo la fine della sperimentazione. In ognuna delle scuole del campione è stata condotta:

- 1 intervista con il dirigente scolastico³;
- 1 intervista con uno dei membri del nucleo;
- 1 intervista con un docente che non si è candidato e/o ha espresso parere non favorevole alla sperimentazione.

Nella **Fase 3** (da fine luglio a fine ottobre) i ricercatori hanno proceduto all'analisi dei materiali raccolti. Nel corso di tale fase, al fine di arricchire ulteriormente i dati a disposizione relativi agli effetti sortiti da *Valorizza* sul clima interno alla scuola e sulle relazioni tra i docenti, i ricercatori hanno realizzato nel mese di settembre brevi interviste telefoniche su questo tema con alcuni dei dirigenti delle scuole del campione.

La raccolta di una base dati adeguata per rispondere agli obiettivi della ricerca si è sviluppata secondo una specifica logica processuale. L'obiettivo è stato quello di realizzare descrizioni "dense" dei processi di implementazione della sperimentazione. Si è scelto così di utilizzare le tecniche dell'*osservazione diretta e non partecipante* e dell'*intervista in profondità* (Cardano, 1997; 2003). Le osservazioni, realizzate nelle scuole del campione nella **Fase 1** della ricerca, hanno garantito una forte aderenza all'agito dei protagonisti della sperimentazione nelle scuole campionate. Rispetto alla descrizione e validazione del processo, le interviste hanno consentito:

Tab. 3.1 – Le scuole del campione

CAMPANIA	
<i>I Cd di Forio d'Ischia (NA)</i>	La scuola si trova nel comune di Forio dell'isola di Ischia e si potrebbe definire una scuola d'eccellenza. Propone una offerta, anche extra curriculare, molto ricca, ha strutture ed attrezzature moderne e pensate in funzione delle necessità della didattica. È una scuola capace di attrarre finanziamenti, con una utenza in forte e progressiva crescita. La scuola è di grandi dimensioni e conta 935 iscritti per 48 classi. Gli insegnanti sono in buona parte di ruolo: 85 con contratto a tempo indeterminato, di questi 65 sono in servizio nella scuola da almeno tre anni. La scuola ha intrapreso da più di 5 anni un percorso autonomo di sperimentazione in materia di autovalutazione di istituto e dei docenti e di valutazione esterna (in particolare <i>customer satisfaction</i>). Si avvalgono di un maestro esperto di valutazione che ha predisposto gli strumenti e fatto formazione interna. Il Collegio ha mostrato una buona condivisione sulle motivazioni di fondo della sperimentazione, con qualche voce critica ma costruttiva.
<i>87° Cd Don Guanella di Napoli-Scampia</i>	L'87° Circolo è una scuola con 2 plessi situata nel cuore di Scampia, quartiere della periferia Nord di Napoli. La scuola lavora in un contesto sociale debole e disgregato, nel quale l'utenza (alunni e famiglie di case popolari della zona) presenta diverse forme di disagio e pone sfide educative complesse. La scuola ha un'utenza mediamente numerosa, contando 608 alunni iscritti suddivisi in 31 classi. Gli insegnati a tempo indeterminato sono 49, di cui solo 2 nella scuola da più di tre anni. Questo dato è indice di un alto turn-over del corpo docente. Dato il contesto territoriale di riferimento, nel caso dell'87° Circolo il coinvolgimento dei genitori può presentare delle difficoltà significative. La percentuale dei candidati non è altissima, sintomo che le divisioni nel Collegio sono forti e il numero dei candidati, rispetto alle previsioni iniziali della dirigente, è diminuito. Il Collegio si è svolto in un clima di scarsa fiducia tra i colleghi e sono emerse molte paure circa possibili valutazioni arbitrarie da parte dei valutatori.
<i>Sms Di Giacomo di Qualiano (NA)</i>	La scuola media di Qualiano opera in un territorio degradato sia dal punto di vista ambientale che sociale, con un alto tasso di disoccupazione giovanile, prevalentemente femminile. Un territorio in cui l'assenza delle istituzioni è spesso evidente e che non riesce a trovare una vocazione produttiva. Contrariamente a quello che ci si potrebbe aspettare, la dirigente sottolinea che l'utenza scolastica locale non è particolarmente problematica, ad eccezione di una platea di ragazzi proveniente dai quartieri periferici di Napoli. Ciò comporta uno sforzo da parte dell'istituzione scolastica di organizzare la convivenza tra due culture profondamente distanti. La scuola media presenta una percentuale molto alta di adesioni. Tuttavia il Collegio in cui è stata presentata la sperimentazione è stato conflittuale con molte voci critiche e vicine a posizioni marcatamente contrarie. Ci sono indizi che fanno presumere che il voto favorevole che il Collegio ha deliberato sia stato ottenuto senza una comunicazione chiara. Il numero di candidature è inaspettato rispetto al clima che si percepisce.
<i>Ic Rovigliano di Torre Annunziata (NA)</i>	L'Ic Rovigliano è di recentissima istituzione (nasce nel 2010). Ubicato in una zona periferica di un comune dell' <i>hinterland</i> napoletano-costiero presenta le problematiche tipiche delle scuole ubicate in <i>enclave</i> abitative molto circoscritte: interagisce con una realtà ristretta e un'utenza limitata. L'istituto è di dimensioni piccole e si compone di un solo plesso che comprende i tre ordini di scuola: infanzia, primaria e media di primo grado. Gli studenti iscritti sono poco più di 500, e le classi 24. C'è un buon tasso di continuità tra i docenti: 40 sono a tempo indeterminato e 38 nella scuola da più di tre anni. Il Collegio docenti conta 52 insegnanti. Questa realtà scolastica si caratterizza per un rapporto di fiducia molto forte tra dirigente e Collegio, che è alla base del clima assolutamente positivo e dell'adesione piena da parte del Collegio alla sperimentazione. Le poche voci critiche che emergono sono molto costruttive e riguardano le potenzialità formative del modello e i suoi sviluppi in termini di miglioramento.
<i>IPIA Marconi di Giugliano (NA)</i>	L'IPIA Marconi è una scuola con 1500 alunni distribuiti in due plessi in comuni differenti. L'istituto offre numerosi corsi professionali, che negli anni sono aumentati, e corsi serali. Le strutture sono insufficienti e così la scuola è costretta ai doppi turni. Lavora in un distretto in cui ci sono solo 8 istituti superiori a fronte di un'utenza potenziale di decine di migliaia di alunni. La scuola possiede laboratori dotati di macchinari all'avanguardia, alcuni anche molto costosi. L'eccellenza professionalizzante dell'istituto, soprattutto in alcuni settori, consente agli allievi di collocarsi facilmente sul mercato del lavoro. Il Marconi ha una buona continuità del personale: il turn-over è molto basso ed i livelli di coesione interna al corpo docente appaiono discreti. La scuola è impegnata da alcuni anni in esperienze autogestite di autovalutazione della scuola e di valutazione dei docenti, condotte con strumenti propri e/o presi in prestito da altre realtà.
<i>ITCG Rossi Doria di Marigliano (NA)</i>	L'ITCG, con circa 700 alunni e 76 docenti, si trova in un contesto territoriale svantaggiato, i cui tratti urbanistici e sociali sono stati profondamente trasformati dai numerosi insediamenti post-terremoto. Il quartiere in cui si situa la scuola per lungo tempo è stato considerato una delle zone marginali e di devianza di Marigliano. La provenienza sociale dell'utenza è molto varia e, complessivamente, il contesto sociale della scuola è abbastanza difficile e piuttosto articolato. La scuola è caratterizzata da una stabilità del corpo docente con un basso tasso di turn-over. Il Collegio e, soprattutto, il suo dirigente hanno mostrato una disposizione positiva e proattiva verso la sperimentazione proposta. Ne è dimostrazione la buona percentuale delle candidature insieme al contesto costruttivo trovato nell'istituto.

PIEMONTE

<i>DD D'Andrade di Pavone Canavese (TO)</i>	La Direzione didattica si trova nel comune di Pavone Canavese (TO), vicino a Ivrea. Conta 1044 studenti distribuiti tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Il personale docente presenta un buon grado di stabilità e continuità: 100 insegnanti sono di ruolo, 98 in servizio nella scuola da più di tre anni e 18 a tempo determinato. Il dirigente è un elemento di continuità e stabilità per l'istituto: prima insegnante e poi dirigente della scuola conosce la scuola e il territorio dal 1981. A fronte di questa stabilità interna la DD si compone di 12 plessi (7 dell'infanzia e 5 primarie), e risulta quindi fortemente frammentata sul territorio. Ciò richiede uno sforzo in termini di gestione di utenza e personale, ma anche di investimenti in relazioni esterne (per es. con gli enti locali). Il dirigente ed il Collegio aderiscono alla sperimentazione deliberando però la restituzione della mensilità dei docenti premiati alla scuola, sottoforma di donazione. L'obiettivo di tale iniziativa è di utilizzare i soldi ricevuti per promuovere un miglioramento dell'offerta formativa, con particolare attenzione agli alunni disabili o con difficoltà di apprendimento, alla formazione dei docenti e alle dotazioni librerie e informatiche delle scuole. La scuola partecipa alla sperimentazione con un alto numero di candidati sia nella scuola primaria sia della scuola dell'infanzia.
<i>SMS Giovanni Pascoli di Valenza (AL)</i>	La SMS Pascoli si compone di una sede centrale, una succursale e una sezione associata in un comune limitrofo in provincia di Alessandria. I docenti in servizio nella scuola si caratterizzano per un alto grado di stabilità: 61 sono insegnanti di ruolo e 54 in servizio nell'istituto da più di 3 anni. Il Collegio docenti conta 76 insegnanti distribuiti su 32 classi. I tre plessi da qualche anno condividono una <i>vision</i> forte e lavorano in stretta collaborazione: dipartimenti interdisciplinari, viaggi d'istruzione collettivi, programmazione delle attività formative comuni. La scuola è all'avanguardia, ogni aula è dotata di una lavagna interattiva multimediale (LIM), vi è la presenza di un buon numero di laboratori e si connota per l'importanza che viene data all'educazione musicale. Il dirigente è in servizio nella scuola da circa 10 anni ed è riuscito a costruire un clima di forte coesione con il corpo docente ed il personale non docente. La positiva predisposizione alla sperimentazione del dirigente ha una ricaduta sul clima della scuola e sulla buona accoglienza della sperimentazione. L'adesione è stata votata all'unanimità e gli incontri si svolgono in un clima sereno. La scuola, inoltre, presenta una esperienza piuttosto consolidata di valutazione d'istituto.
<i>IC di Brusnengo (BI)</i>	L'istituto comprensivo di Brusnengo (BI) accoglie bambini provenienti da diversi comuni circostanti per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Si compone di 6 plessi. Si tratta di scuole piccole, molto articolate ma collaborative. Nonostante ciò la localizzazione territoriale rappresenta una criticità per la scuola perché i territori in cui sono ubicati gli istituti sono molto diversi, con amministrazioni locali differenti e non sempre in sintonia. La scuola nonostante l'articolazione è di piccole dimensioni: 426 alunni distribuiti in 20 classi. Gli insegnanti sono 63, ma di questi solo 20 sono nell'istituto da più di tre anni. La dirigente condivide complessivamente lo spirito della sperimentazione, anche se solleva fin da subito alcune criticità, ma in modo costruttivo. Il Collegio in presenza dell'EM ha sollevato diversi dubbi in merito al modello reputazionale, ma anche in questo caso la dirigente ha dimostrato e comunicato in modo autorevole la sua ferma intenzione di voler partecipare alla sperimentazione per poter contribuire al miglioramento del modello. Tutti gli ordini di scuola hanno presentato un buon numero di candidature ben distribuito sui tre cicli.
<i>IC di Viguzzolo (AL)</i>	L'IC di Viguzzolo, sito in provincia di Alessandria, comprende 14 plessi molto piccoli, tra loro distanti, con molti casi di pluriclassi o monosezioni. Aspetto caratterizzante la scuola è l'integrazione di alunni diversamente abili. Il progetto è legato alla presenza sul territorio del Centro Paolo VI che accoglie ragazzi disabili e con handicap gravi del territorio piemontese e in parte lombardo. La scuola pertanto attiva forme di stretta collaborazione con le famiglie, con l'equipe psico-socio-medico-pedagogica del centro Paolo VI e con quella dell'ASL di competenza. La scuola si impegna ad attuare percorsi che favoriscano l'integrazione attraverso un'organizzazione che prevede l'utilizzazione e la contemporaneità tra insegnanti di classe e di sostegno; l'utilizzo di laboratori con particolare riguardo ad attrezzature e sussidi multimediali; il coordinamento tra insegnanti di classe e di sostegno attraverso la condivisione di documenti, metodi e strategie educative. La scuola ha sviluppato sensibilità al tema della valutazione, mettendo a punto negli anni e in autonomia questionari di autovalutazione d'istituto e di valutazione dei docenti. Ha partecipato alla sperimentazione solo la scuola secondaria di primo grado. Il 100% dei candidabili si è candidato alla valutazione.
<i>LC Carlo Alberto di Novara</i>	Il Liceo classico di Novara è un istituto storico presente sul territorio da più di 200 anni. Nella città di Novara, in cui è ubicato, rappresenta una scuola di eccellenza. L'utenza è selezionata e proviene da ceti sociali medio-alti. L'istituto si compone di una sede centrale e due succursali, è di medio-grandi dimensioni (680 studenti) e il corpo docenti è piuttosto stabile. Dall'anno in corso al liceo classico è stato accorpato il liceo linguistico. Il dirigente è molto sensibile al tema della valutazione. Nonostante alcune voci piuttosto critiche verso la sperimentazione, la scuola ha aderito grazie alla convinzione con cui il dirigente ha presentato l'iniziativa. In fase di delibera il Collegio aveva sottoscritto una condizione specifica che vincolava l'adesione della scuola alla condizione che non fossero somministrati i questionari genitori e studenti. Ovviamente questa delibera costituiva un limite all'applicazione del protocollo e all'attività di ricerca. Il vincolo è venuto meno dopo l'incontro del Collegio con l'esperto ministeriale.

- a) di ricostruire le fasi a cui non è stato possibile accedere attraverso l'osservazione, incrociando i resoconti offerti dagli attori coinvolti a diverso titolo nella sperimentazione (dirigenti scolastici, docenti componenti del nucleo di valutazione, docenti candidati e non candidati, esperti ministeriali);
- b) di raccogliere ulteriori informazioni sulle variabili di contesto potenzialmente intervenienti sulla sperimentazione e registrare suggerimenti in merito alla sperimentazione, in particolare sulle fasi e snodi nevralgici del processo implementato, sui suoi punti di forza e criticità, sugli impatti avuti, sulle variabili intervenienti che lo hanno influenzato.

Nella fase di analisi dei dati si è scelto di utilizzare alcune delle procedure suggerite da autori che fanno riferimento all'approccio della *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 1990; Strati, 1997; Turner, 1990; Gobo, 2001). In particolare, l'analisi dei materiali di ricerca si è sviluppata in tre fasi: decostruzione o *open coding*, costruzione o *axial coding* e codifica selettiva o *selective coding*⁴ (distinte solo sul piano analitico, ma fortemente intrecciate sul piano pratico).

3.3 La descrizione del processo sperimentale

3.3.1 L'adesione delle scuole

Box 1 – La procedura di adesione prevista dal modello Valorizza

Il carattere volontario della partecipazione a *Valorizza* richiedeva l'adesione alla sperimentazione da parte delle scuole, sancita da una delibera del Collegio dei docenti. Il primo momento informativo di un certo rilievo è rappresentato dall'indizione di alcune conferenze di servizio nei contesti territoriali interessati dalla sperimentazione, alle quali partecipano i dirigenti scolastici e alcuni componenti dei loro staff. In quella sede veniva richiesto ai dirigenti di discutere dell'adesione nei rispettivi Collegi dei docenti e di comunicare in tempi brevi al Ministero la decisione presa.

I dati emersi dalla ricerca qualitativa mostrano chiaramente come la carenza informativa venutasi a creare in questa fase abbia contribuito significativamente all'andamento controverso di questa prima fase del percorso. Nelle settimane successive alle conferenze di servizio i dirigenti scolastici informano i Collegi docenti della possibilità di aderire alla sperimentazione, ma lo fanno a partire da un deficit conoscitivo che impedisce loro di rispondere alle richieste di chiarimento ed alle obiezioni avanzate dai propri docenti. In molte delle interviste realizzate i protagonisti sottolineano questo aspetto:

la sperimentazione ci è stata proposta dalla preside durante un Collegio e [...] quindi, ci sono state date delle informazioni, ma sommarie... cioè in un primo momento non conoscevamo bene il procedimento, a che cosa andavamo incontro. [...] Sono state informazioni molto generiche non specifiche. [...] dopo la comunicazione della preside, io mi sono collegata al sito del MIUR e ho letto qualcosa, ma... non era niente di chiaro, niente di più di quello che ci aveva detto la nostra dirigente (intervista a una docente di un nucleo)

Un primo elemento interessante da notare, dunque, è che nelle scuole del campione (ma in realtà in tutte le scuole dove la possibilità di aderire è stata discussa) il dibattito tra

favorevoli e contrari si è sviluppato senza fondamenti informativi precisi e dettagliati. Ciò ha creato nei fatti terreno fertile per l'assunzione di posizioni a-prioristiche e per la cristallizzazione di incomprensioni, rendendo il dibattito permeabile anche a dinamiche di influenza a marcata caratterizzazione locale (contrapposizioni interne alle scuole; clima e governance interna di tipo conflittuale; etc.).

Va evidenziato inoltre un altro aspetto molto rilevante. Il confronto all'interno delle scuole non si sviluppa in un *vacuum*, ma al contrario, in un clima di generale conflittualità, fortemente influenzato dal dibattito tra forze di governo e di opposizione sulle politiche attuate dal MIUR in quel periodo su scuola e università. Quello che andava strutturandosi era un campo discorsivo animato da una pluralità di voci (sindacati, associazioni di categoria, organi di stampa, enti privati, istituzioni nazionali e locali), spesso caotiche e frammentate, che riempivano di fatto il vuoto informativo prima descritto attraverso una molteplicità di canali (la stampa, la rete, l'organizzazione di convegni, incontri, riunioni) e di messaggi a favore e contro il modello sperimentale proposto. I dirigenti scolastici, in particolare, si trovano al centro di una serie di tensioni confliggenti provenienti dall'alto e dal basso, connesse a forme di *accountability* differenti (nei confronti dei propri referenti istituzionali, dei propri Collegi docenti, dei propri colleghi). Significativo appare, ad esempio, il ruolo svolto dagli USR e dai Direttori generali che, anche attraverso contatti diretti, esercitano un'azione di supporto e di *moral suasion* nei confronti di alcune scuole, individuate come possibile terreno fertile per la sperimentazione del modello.

Nella fase di adesione, dunque, i dirigenti scolastici vengono lasciati soli a gestire la comunicazione, ma non hanno gli elementi sufficienti per farlo in maniera convincente e motivare i docenti:

[ndR. *La fase dell'adesione*] È stata sicuramente una fase abbastanza tormentata, nel senso che sono arrivate, diciamo, nell'autunno scorso delle notizie alle volte non proprio univoche. [...] Devo dire che – se posso trovare un difetto, una lacuna, un problema – è stato quello che noi, nel momento in cui abbiamo dato l'adesione a questo progetto, non avevamo il modello ben chiaro! Avevamo degli elementi caratterizzanti il modello, ma non si capiva bene che tipo di strumenti sarebbero poi stati utilizzati. E questo è stato un problema perché, in sede di Collegio dei docenti, molti docenti, pure interessati alla valutazione in generale, alla sperimentazione, volevano avere più notizie, più garanzie (intervista a un dirigente scolastico).

Il risultato che ne è conseguito, anche in contesti tendenzialmente favorevoli alla sperimentazione, è ben raffigurato dal seguente estratto di intervista a una docente componente del nucleo di valutazione.

Docente: In un primo momento tutti, unanimemente hanno approvato, perché qui quando viene proposto qualcosa di nuovo, di sperimentale diciamo che il Collegio è sempre aperto ad approvare. Poi in un secondo momento ci sono state le persone che, evidentemente, si sono informate dal sindacato, e allora c'era chi era contrario, chi non... Ormai noi avevamo accettato, però poi si è visto alla fine che non hanno partecipato tutti gli insegnanti al progetto, perché qualcuno evidentemente, informandosi, non l'ha ritenuto giusto...

Intervistatore: e quali erano le posizioni discordanti? Cosa sostenevano i favorevoli, perché sostenevano la necessità di aderire, l'importanza, in opposizione ai contrari?

Docente: allora, dicevano che era giusto mettersi in gioco, poi diciamo soprattutto le insegnanti che fanno aggiornamento, che lavorano molto nella scuola. Però poi c'erano altri insegnanti che dicevano che, non so: "era una cosa politica", che "per dare questi incentivi bloccavano gli scatti degli stipendi", quindi sono tutte voci dette dai sindacati. Io poi non sono iscritta al sindacato, quindi non so quanto di vero ci possa essere in questa affermazione (intervista a una docente di un nucleo).

Emerge che nella gran parte dei casi mancano informazioni precise e il dibattito interno alle scuole si sviluppa attorno a questioni di principio (a favore o contro il riconoscimento dei meriti, a favore o contro la valutazione).

L'incrocio tra i dati emersi dalle osservazioni e le interviste permette di caratterizzare qualitativamente il quadro che emerge dalla *tabella 3.2.*, in cui è documentato l'esito dei Collegi nelle 11 scuole del campione.

Tab. 3.2 – Le votazioni del Collegio dei docenti per l'adesione a Valorizza

Scuola	Esito del Collegio dei docenti che ha votato l'adesione
<i>I CD di Forio d'Ischia</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 114 docenti, si riunisce il 19-01-2011 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Su 87 presenti 78 docenti votano a favore dell'adesione.
<i>87° CD Don Guanella di Napoli</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 67 docenti, si riunisce il 07-12-2010 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Tutti i 59 docenti presenti votano all'unanimità a favore dell'adesione.
<i>IC Rovigliano di Torre Annunziata</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 52 docenti, si riunisce il 25-01-2011 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Su 40 presenti 26 docenti votano a favore dell'adesione.
<i>SMS Di Giacomo di Qualiano</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 74 docenti, si riunisce il 17-12-2010 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Tutti i 73 docenti presenti votano all'unanimità a favore dell'adesione.
<i>ITCG Rossi Doria di Marigliano</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 76 docenti, si riunisce il 28-01-2011 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Su 61 presenti 37 docenti votano a favore dell'adesione.
<i>IPIA Marconi di Giugliano</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 200 docenti, si riunisce il 07-02-2011 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Su 180 presenti 130 docenti votano a favore dell'adesione.
<i>DD D'Andrade di Pavone Canavese</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 118 docenti, si riunisce il 21-12-2010 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Su 81 presenti 52 docenti votano a favore dell'adesione.
<i>SMS Giovanni Pascoli di Valenza</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 76 docenti, si riunisce il 20-01-2011 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Su 68 presenti 65 docenti votano a favore dell'adesione.
<i>IC di Viguzzolo</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 122 docenti, si riunisce il 15-02-2011 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . I 94 presenti votano all'unanimità a favore dell'adesione.
<i>IC di Brusnengo</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 63 docenti, si riunisce il 17-02-2011 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Su 52 presenti 38 docenti votano a favore dell'adesione.
<i>LC Carlo Alberto di Novara</i>	Il Collegio dei docenti, composto da 72 docenti, si riunisce il 08-02-2011 per discutere la partecipazione dell'istituto a <i>Valorizza</i> . Su 61 presenti 48 docenti votano a favore dell'adesione.

Emerge con chiarezza come il ruolo del dirigente sia cruciale. Alcuni, particolarmente sensibili al tema della valutazione, riescono ad ottenere le adesioni dai propri Collegi, sebbene il clima generale (anche nei casi di unanimità o di alte percentuali) non sia del tutto favorevole e persistano diffidenze. Tre sembrano essere le principali motivazioni che spingono i Collegi a rispondere positivamente alle sollecitazioni dei dirigenti: a) un forte rapporto fiduciario tra il Collegio e il preside; b) l'attrattività legata al carattere sperimentale dell'iniziativa e la forte apertura al dialogo da parte del MIUR, che nelle prime fasi del

percorso sottolinea più volte che verrà prestata grande attenzione alle voci e alle proposte migliorative delle scuole; c) la possibilità di mettere in mostra il proprio lavoro e le proprie qualità positive come scuola, accogliendo la sperimentazione anche come un'occasione di riflessività collettiva.

L'adesione da parte delle scuole viene formalizzata nei primi mesi del 2011 e con marzo inizia formalmente il percorso sperimentale. I dirigenti scolastici delle scuole aderenti vengono invitati a riunioni presso gli USR dove incontrano gli esperti ministeriali che accompagneranno le loro scuole nel corso della fase di implementazione. In quella sede il modello sperimentale viene descritto con maggiore dettaglio e vengono presentati alcuni strumenti. Persiste, però, un gap informativo rilevante: ai dirigenti non viene consegnata alcuna documentazione che descriva l'articolazione del modello proposto. L'esplicitazione di alcune fasi del percorso crea, inoltre, situazioni di tensione dovute al fatto che i dirigenti vengono colti di sorpresa da alcuni aspetti del modello. In molti prefigurano possibili situazioni conflittuali all'interno dei Collegi. Il seguente *account* di osservazione mostra con chiarezza il tipo di dinamica sviluppatasi.

L'esperto ministeriale riprende la descrizione della fase del coinvolgimento dell'utenza, ma quando descrive la presenza della scheda genitori e della scheda alunni si alza un coro polemico tra le/i dirigenti presenti. La prima reazione è di totale stupore. Nessuno si aspettava la presenza di questa fase e di questi strumenti. Solo dopo alcuni secondi lo stupore viene sostituito da una reazione critica. Sovrapponendosi alla voce dell'esperto, alcune dirigenti scolastiche fanno i seguenti commenti:

Dirigente scolastica 1: "eh... questa sarà dura farla digerire ai docenti..."

Dirigente scolastica 2: "ma questa non c'era nella documentazione iniziale..."

Dirigente scolastica 3: "ma io ho fatto approvare al mio Collegio l'adesione, mi sono spesa, ci ho messo la faccia!!! E ora come glielo spiego ai miei docenti?..."

Dirigente scolastica 4: "addirittura i nomi chiesti a genitori e studenti!!! Questo non lo accetteranno mai!!!" (osservazione del 15 Marzo 2011 – Riunione presso l'USR Campania).

Emerge con forza che sono pochissimi coloro che hanno chiaro l'approccio reputazionale sottostante il modello valutativo proposto. Lo stupore dei dirigenti rispetto ai questionari per l'utenza ne è la dimostrazione. In questa prima fase l'attenzione sembra calamitata dagli strumenti che, pur essendo assenti in quanto oggetti fisici, costituiscono l'oggetto principale delle domande dei dirigenti. La logica reputazionale sembra passare in secondo piano.

I dati emersi dalle osservazioni e dalle interviste offrono delle indicazioni significative su quali siano – al momento della fase di adesione – gli aspetti sensibili per i dirigenti e i docenti coinvolti, sempre considerando la carenza informativa che caratterizza questa fase iniziale:

- emerge il timore per il coinvolgimento dei genitori e degli alunni nel processo di valutazione dei docenti, motivato dalla convinzione che genitori e alunni non possiedano le competenze per esprimere un giudizio fondato sull'operato professionale dei docenti e che siano facilmente influenzabili da dinamiche personali;
- le scuole sembrano temere l'imposizione di modelli dall'alto e l'utilizzo della valutazione come strumento di controllo;
- grande enfasi e apprezzamento sono posti sul ruolo propositivo garantito alle scuole e sui gradi di autonomia offerti dal modello di valutazione da sperimentare;
- la relazione tra il modello e il binomio oggettività (associata a validità, certezza e garanzia)/soggettività (associata a scarsa validità, scarsa trasparenza, discrezionalità ed

arbitrio) è costantemente al centro del dibattito tra dirigenti e i docenti delle scuole: da un lato sono preoccupati per il carattere soggettivo del metodo sperimentato; dall'altro sono in tensione per la definizione di criteri e procedure, per la trasparenza e il rispetto delle procedure.

3.3.2 Il processo valutativo

Box 2 – La presentazione di Valorizza alle scuole aderenti

Nell'ultima decade di marzo del 2011 il modello sperimentale proposto attraverso *Valorizza* viene presentato per la prima volta in dettaglio alle scuole. Gli EM si recano presso le istituzioni scolastiche e illustrano ai Collegi dei docenti logica, strumentazione e tempistica del modello proposto, rispondendo alle loro domande. Al fine di garantire una fattiva collaborazione nella gestione dei Collegi, si decide di far precedere gli incontri da riunioni con dirigenti e staff. Questi incontri hanno una triplice finalità: sono fondamentali momenti informativi perchè rappresentano il primo momento in cui si entra nel dettaglio della sperimentazione per discuterne con attenzione; hanno valenza motivazionale, nella misura in cui aspirano a chiarire la ragionevolezza del modello di valutazione proposto e l'opportunità di accettare con convinzione la sfida della sperimentazione; hanno, infine, un risvolto pratico nell'articolazione del percorso. Al termine dei Collegi ai docenti viene chiesto di eleggere i due insegnanti che affiancheranno il/la dirigente nel lavoro di valutazione.

La presentazione degli esperti ministeriali

Nel presentare *Valorizza* ai Collegi dei docenti, gli EM inquadrano, innanzitutto, la sperimentazione all'interno del quadro normativo vigente e in particolare con riferimento alla Dlgs 150/09. Ai docenti viene evidenziato con forza come la sperimentazione ministeriale nasca dalla volontà di identificare e testare un modello valutativo che tenga conto delle specificità della professione docente e dei contesti organizzativi nei quali essa si sviluppa. Ma la sperimentazione viene ricondotta anche ad un quadro più ampio che rimanda alla costruzione di un sistema nazionale di valutazione in campo educativo, che integri una valutazione di sistema con quelle degli apprendimenti, delle scuole e dei docenti. L'introduzione di logiche di valutazione viene presentata come un passo essenziale per il miglioramento continuo dei servizi offerti dalle istituzioni scolastiche, coerente con la logica dell'autonomia e dell'assunzione di conseguenti responsabilità. Infine, viene individuato il forte *commitment* del MIUR verso il riconoscimento del merito come una delle altre motivazioni che sta alla base della sperimentazione.

Ai Collegi dei docenti viene ricostruita la traiettoria dei lavori del Comitato ministeriale (CTS) incaricato di predisporre il modello di valutazione oggetto della sperimentazione e sono illustrate le due iniziative sperimentali parallele e integrabili che il MIUR ha avviato (*Valorizza* per la valutazione degli insegnanti e *VsQ – Valutazione per lo sviluppo della qualità delle scuole*) e che, una volta terminate, dovrebbero fornire elementi di riflessione per la definizione del Sistema di valutazione nazionale che funzionerà a regime (si veda *cap. 1, par. 1.2.2*).

Nell'approfondire, come è ovvio, la sperimentazione *Valorizza*, gli EM ne evidenziano i presupposti teorici e le finalità. Alle scuole viene evidenziato che il modello sperimentale: a) è stato ideato secondo un approccio olistico/globale, basato sulla formulazione di giudizi di tipo sintetico; b) propone un modello di valutazione del tutto interno alla scuola (a cui il MIUR conferisce piena autonomia ed attribuisce fiducia) e che non si avvale di valutatori esterni; c) possiede un forte contenuto innovativo nel panorama internazionale perché si fonda su una logica reputazionale, che mira alla formulazione di giudizi di tipo sintetico ottenuti attraverso l'incrocio di più punti di vista della comunità scolastica.

Con stili comunicativi diversi, gli esperti ministeriali, infine, attribuiscono alla sperimentazione le seguenti finalità: a) favorire un'attenzione al miglioramento delle prestazioni professionali (a tal proposito viene da alcuni evidenziato che la premialità non va necessariamente considerata come l'elemento fondante del modello proposto); b) promuovere abitudini autovalutative tra i docenti; c) definire un modello di valutazione che intercetti le peculiarità contestuali della professione docente.

La presentazione degli esperti ministeriali prosegue poi con l'illustrazione degli strumenti previsti dal modello (questionario di autovalutazione, Cv Europass, questionario per i genitori e alunni, griglie di valutazione a supporto del lavoro dei nuclei) e dell'articolazione delle fasi del processo sperimentale. Ai docenti viene evidenziato come la scelta e la costruzione degli strumenti siano state guidate dalla volontà di raccogliere più punti di vista possibili (il docente stesso con l'autovalutazione, i genitori, gli alunni nelle scuole superiori, i colleghi e il dirigente) e di ancorare il processo valutativo a criteri e riferimenti solidi, individuati nella declinazione delle cinque aree di competenza sancite dall'art. 27 del CCNL. L'aspetto della riservatezza viene particolarmente enfatizzato, sottolineando come essa vada garantita per le candidature, per il coinvolgimento dell'utenza e per gli esiti della valutazione (con la pubblicazione dei nomi dei soli premiati). A proposito dei questionari per i genitori e gli alunni, alcuni esperti mettono in risalto il fatto che essi non chiedano di esprimere giudizi sugli aspetti tecnico-professionali dell'agire degli insegnanti, ma solo di indicare giudizi sintetici di tipo positivo.

Nel descrivere l'articolazione delle procedure, delle fasi e della tempistica del modello sperimentale, gli esperti ministeriali si soffermano in particolare su due aspetti:

- a) il software predisposto dal MIUR per l'elaborazione dei dati raccolti con gli strumenti: esso restituisce ai valutatori una serie di dati aggregati, ma anche ponderati mediante una serie di pesature (l'aspetto delle ponderazioni resta vago in tutte le presentazioni poiché al momento non era ancora chiaro quali pesi il software utilizzasse effettivamente);
- b) il ruolo cruciale dei valutatori del nucleo e l'articolazione del processo di valutazione in una fase individuale e in una collettiva di confronto tra i componenti del nucleo sulle liste di docenti da premiare (così come previsto dalle Linee guida; si veda *all. 4*). Nel descrivere il lavoro dei singoli valutatori, gli esperti enfatizzano come, coerentemente con la logica olistica e sintetica alla base del metodo sperimentale, nessuno degli strumenti dovrà avere un ruolo determinante. Al contrario, essi devono rappresentare punti di riferimento per i singoli valutatori, utili per riflettere sul proprio giudizio sintetico, trovare conferma, metterlo in discussione.

Le reazioni degli attori e l'azione cruciale dei mediatori (dirigenti ed esperti ministeriali)

L'andamento dei Collegi docenti nelle scuole del campione è sostanzialmente positivo. I docenti mostrano un generale apprezzamento per i presupposti teorici del modello e per le finalità evidenziate, mostrando nella maggioranza dei casi forte sintonia con la logica del miglioramento continuo. Solo in alcuni casi si sviluppano dinamiche conflittuali, riconducibili peraltro alla normale dialettica interna ad organismi democratici come i Collegi stessi.

Almeno 5 delle scuole coinvolte, del resto, avevano già iniziato a lavorare sul tema della valutazione dei docenti, realizzando o progettando esperienze sperimentali di autovalutazione su scala locale. In due casi era già in uso uno strumento finalizzato a raccogliere l'opinione dei genitori sull'operato dei docenti e della scuola nel suo complesso.

Queste scuole rappresentavano, dunque, per loro stessa natura, un terreno fertile per la sperimentazione di *Valorizza*.

Un dato interessante emerso in questa fase è che, avuta la possibilità di discutere approfonditamente e con calma i dettagli della sperimentazione, molti aspetti del modello reputazionale risultano convincenti anche a chi inizialmente era contrario alla sperimentazione. Di seguito si riportano gli aspetti del modello sperimentale che, in questa fase, hanno incontrato apertamente il favore dei Collegi, convincendo una parte significativa degli insegnanti:

- la fiducia e la piena responsabilità affidate alla comunità scolastica;
- il peso rilevante dato dal modello all'autovalutazione della propria esperienza professionale: gli insegnanti colgono la potenzialità del questionario di autovalutazione rispetto all'attivazione di logiche di riflessività rispetto al proprio agire professionale;
- il riconoscimento della peculiarità e complessità della professione del docente;
- l'integrazione tra dato quantitativo e dato qualitativo, in riferimento particolare all'obbligo di supportare il giudizio di sé nel questionario di autovalutazione con la descrizione di effettivi comportamenti o pratiche professionali adottate;
- la riservatezza nel trattamento dei dati e il ricorso ad una impostazione del lavoro di valutazione che garantisca autonomia di giudizio del singolo (fase individuale) prima del confronto nel gruppo (fase collettiva);
- la centralità della logica reputazionale;
- la possibilità per la scuola di dare un suo contributo al termine della sperimentazione.

Nonostante il sostanziale andamento positivo di questa fase, emergono con evidenza le implicazioni negative delle lacune della comunicazione istituzionale. Si evince come ci sia pochissima chiarezza sulla sperimentazione e siano molti i fraintendimenti dovuti alle tantissime mediazioni avvenute nella catena della comunicazione istituzionale e pubblica (mass media, sindacati, colleghi). Si rivela necessario "sfatare" alcuni miti che si sono cristallizzati nelle opinioni dei docenti nelle scuole, relativi soprattutto al coinvolgimento dell'utenza nel processo di valutazione, alle conseguenze della valutazione stessa, alle finalità recondite della sperimentazione.

Questa prima fase della sperimentazione rappresenta l'opportunità per dirigenti e docenti di esprimere alcuni timori rispetto alle potenziali implicazioni negative connesse all'implementazione del modello di valutazione proposto. Vengono chieste rassicurazioni in merito ai seguenti aspetti:

- il timore maggiore, diffuso soprattutto tra i dirigenti e i docenti dei loro staff, riguarda la possibilità che la sperimentazione scateni logiche competitive tra docenti e crei tensioni interne alla scuola, minando l'equilibrio di un clima collaborativo creato faticosamente nel corso degli anni e che si mantiene sempre con molta difficoltà. Eloquente in tal senso è il seguente estratto di una nota di osservazione:

[siamo nelle fasi conclusive del Collegio dei docenti che deve eleggere il nucleo. Mentre in Collegio si svolgono le operazioni di voto la dirigente ci accompagna nella sala dove si è tenuta la riunione con lo staff].

La dirigente commenta un po' sconsolata: "beh, noi abbiamo aderito, però chissà poi valutare con questi strumenti un po' così (fa il segno che indica volatilità)".

Continua: "spero solo che loro nelle risposte diano evidenze, elementi che il nucleo può usare, se no su che si basa? Perché certo il questionario è un po' più strutturato, ma il CV e il questionario genitori,

li sono tre nomi”. Sembra abbastanza preoccupata.

Un esperto risponde: “beh, siamo qui per sperimentare e vedere se funziona”.

La dirigente replica: “eh certo noi sperimentiamo, però sa come sempre alla fine bisognerà dire a chi sì e a chi no, e questo crea conflitto, tensione e poi noi ce la dobbiamo gestire, si sperimenta però poi queste cose le dobbiamo gestire noi!” (osservazione di una riunione di presentazione di *Valorizza* in una scuola).

- associato alla paura precedente è il timore che il modello possa avere effetti negativi sui non premiati a cui non viene dato nessun feedback;
- dirigenti e docenti paiono, infine, preoccupati dalla scarsa chiarezza circa le prospettive di medio termine e gli obiettivi di policy perseguiti dal MIUR (qualche critico più radicale fa ad esempio notare la contraddizione che si viene a creare tra una sperimentazione “apparentemente democratica” che introduce forme di premialità, i tagli alla scuola e il mancato rinnovo dei contratti). Le scuole si chiedono cosa accadrà quando il modello di valutazione andrà a regime. Più in generale le scuole coinvolte esprimono implicitamente l’esigenza di una più precisa contestualizzazione della sperimentazione in un quadro di politiche sulla valutazione del sistema educativo italiano.

L’ultimo aspetto che pare opportuno sottolineare è l’emergenza, già in questa fase, di un tema che tratteremo ampiamente più avanti nel capitolo: quello del **rapporto tra la valutazione di tipo premiale e le logiche dell’autovalutazione e della riflessività**. Nel corso e a margine di questi primi incontri, dirigenti e docenti fanno le loro prime osservazioni in merito ad una auspicabile valenza formativa del modello valutativo proposto. Emergono delle perplessità circa la capacità del modello di offrire elementi che aiutino a generare riflessività e, di conseguenza, preoccupazioni riguardanti la mancanza di ricaduta del processo di valutazione/valorizzazione. Alcuni estratti dalle note di osservazione offrono una panoramica delle osservazioni proposte nei Collegi.

Interviene una docente: “al di là del premio, volevo sapere quale è la ricaduta personale e professionale per i docenti che partecipano alla sperimentazione!”. Prende la parola la dirigente e rivolgendosi alle esperte ministeriali esplicita il senso della domanda della docente: “loro erano interessate a capire, al di là della sperimentazione, se stanno facendo bene, dove stanno facendo bene, dove sbagliano”. (Osservazione di una riunione di presentazione di *Valorizza* in una scuola).

Interviene una docente con una domanda polemica: “ma scusi, da qual che ho capito qui alla fine quello che esce sono i nomi dei più bravi!”. L’esperto ministeriale precisa: “no, dei più apprezzati!”. La docente rincara: “sì, ma non si snatura un po’ il senso della valutazione? A che serve? Perché la finalità non dovrebbe essere quella di dire quello è più bravo, ma perché questi sono i più bravi, in che cosa lo sono... invece in questo discorso il miglioramento non c’è!”. Nasce un dibattito tra i docenti sulla questione del miglioramento. Alcuni mostrano di non essere d’accordo con la docente che ha fatto l’obiezione sostenendo che concorrenza ed emulazione sono elementi sufficienti per garantire il miglioramento. La docente ed un altro collega invece sostengono che la competizione tra colleghi non si concilia facilmente con la logica del miglioramento. Un docente chiude dicendo: “a me è chiaro, qui si dà il premio per farci diventare più bravi” (osservazione di una riunione di presentazione di *Valorizza* in una scuola).

L'elezione dei nuclei

Box 3 – L'elezione dei nuclei secondo l'impianto della sperimentazione

Al termine dei Collegi dei docenti nei quali la sperimentazione viene presentata dagli esperti ministeriali, le scuole coinvolte eleggono i due docenti del nucleo che andranno ad affiancare il dirigente scolastico nel lavoro di valutazione.

In tutte le scuole l'elezione si svolge in un'atmosfera di condivisione e di concordia e va evidenziato che i docenti valutatori vengono eletti in 10 scuole su 11 con ampie maggioranze: in *tabella 3.3* riportiamo sinteticamente gli esiti delle elezioni nelle scuole del campione.

Nella quasi totalità delle scuole i dirigenti hanno scelto di individuare la rosa dei valutatori attraverso il meccanismo dell'autocandidatura. In ogni caso è emersa un'attitudine da parte dei dirigenti a orientare la prima scrematura/selezione dei potenziali valutatori, veicolando le candidature di docenti ritenuti affidabili, imparziali e graditi ai Collegi.

Tab. 3.3 – L'elezione dei componenti dei nuclei nelle scuole del campione

Scuola	Modalità ed esito dell'elezione dei docenti valutatori			
	Scrutinio segreto	Auto candidatura	Candidati proposti dal dirigente	Docenti eletti
1 CD Forio d'Ischia	Si	5		1 docente infanzia e 1 docente primaria a larga maggioranza
87°CD Don Guanella di Napoli	Si	3		2 docenti primaria ad ampia maggioranza
IC Rovigliano di Torre Annunziata	Si	4		1 docente primaria e 1 docente secondaria di primo grado ad ampia maggioranza
SMS Di Giacomo di Qualiano	Si	3		2 docenti (collaboratrice del dirigente e responsabile di plesso), con maggioranza ristretta
ITCG Rossi Doria di Marigliano	Si	3		2 docenti ad ampia maggioranza (1 è collaboratrice del dirigente)
IPSIA Marconi di Giugliano	Si	5		2 docenti ad ampia maggioranza (1 collaboratore del dirigente e 1 RSU)
DD di Pavone Canavese	Si	3		2 docenti ad ampia maggioranza
SMS di Valenza	Si	2		2 docenti ad ampia maggioranza (entrambe all'ultimo anno di servizio)
IC di Viguzzolo	Si		2	2 docenti ad ampia maggioranza (entrambi collaboratori del dirigente)
IC di Brusnengo	Si		2	2 docenti ad ampia maggioranza (1 all'ultimo anno di servizio)
LC Carlo Alberto di Novara	Si		2	2 docenti ad ampia maggioranza (entrambi collaboratori del dirigente)

Altro tratto comune è stata la scelta di una procedura di votazione rigorosa, gestita in

alcuni casi da un'apposita commissione, con voto a scrutinio segreto su schede sulle quali era possibile esprimere due preferenze e spoglio contestuale. Sul piano formale le scuole hanno teso a non definire criteri per l'individuazione dei docenti valutatori, mantenendo come requisito d'accesso quello previsto dalle Linee guida del MIUR (almeno tre anni di insegnamento nella scuola). In tre casi invece le candidature sono avvenute su esplicito invito del dirigente. In due scuole i presidi hanno proposto ai loro stessi collaboratori di far parte del nucleo.

Quello della scelta dei valutatori è stato un aspetto del processo sperimentale su cui dirigenti e docenti hanno riflettuto molto, costruendo nei fatti delle griglie implicite di criteri di scelta che li hanno guidati. Le scuole con più plessi hanno, nella maggioranza dei casi, cercato di eleggere un nucleo che fosse rappresentativo delle diverse realtà dell'istituto, soprattutto nei casi di plessi ubicati distanti gli uni dagli altri o con una propria identità e storia peculiare. Come è immaginabile, la rappresentatività ha costituito un problema di difficile soluzione in istituti con molte sedi distaccate, nei cui casi si è dovuto necessariamente sacrificare alcune realtà. Considerazioni analoghe possono essere fatte per i Circoli didattici e, soprattutto, i Comprensivi nei quali si sono candidati per essere valutati docenti di diversi ordini di scuola. In questi casi dirigenti e docenti hanno orientato le proprie scelte nel tentativo di garantire una rappresentanza nel nucleo di tutti gli ordini di scuola.

Il coinvolgimento dei genitori e degli alunni

Box 4 – Il coinvolgimento dei genitori e degli alunni nel modello Valorizza

Nella prima metà di aprile del 2011 le scuole iniziano la fase di coinvolgimento dell'utenza, presentando la sperimentazione ai genitori e, solo nel caso degli istituti superiori, anche agli alunni delle classi quarte e quinte. Vengono loro consegnate le schede con le quali esprimere le proprie preferenze.

Dirigenti e docenti dei nuclei prestano molta attenzione a questa fase, confermando le preoccupazioni già evidenziate nelle prime fasi rispetto ai rischi connessi al coinvolgimento dei genitori. Meno problematico appare il coinvolgimento degli alunni, che avviene classe per classe, e ottiene invece dei riscontri decisamente positivi.

Un dato interessante è che 5 scuole in Campania interpretano in senso ampio l'autonomia organizzativa attribuita loro dalle Linee guida e modificano sensibilmente le modalità di coinvolgimento dei genitori originariamente previste dal modello sperimentale.

Giudicato inefficace l'utilizzo degli alunni come tramite per la consegna e la restituzione dei questionari per i genitori, i dirigenti decidono di prevedere una serie di incontri presso le sedi delle scuole nel corso dei quali illustrare le caratteristiche essenziali della sperimentazione, esplicitare il senso del coinvolgimento dei genitori e rispondere ad eventuali dubbi e richieste di chiarimento (in un caso la scuola decide di far coincidere il momento con la consegna delle valutazioni degli apprendimenti degli alunni, al fine di garantire una partecipazione alta). Fatta eccezione per alcuni casi, ai genitori viene richiesto di esprimere le proprie preferenze non appena conclusi gli incontri. Dirigenti e docenti reputano che questa modalità garantisca percentuali di ritorno nettamente superiori rispetto alla procedura più dispersiva e meno controllabile prevista dal modello.

Nel corso degli incontri, i dirigenti illustrano la logica e gli obiettivi del modello di valutazione dei docenti sperimentato con *Valorizza* e si soffermano sulle modalità di coinvolgimento dei genitori, sulle caratteristiche dello strumento, sulle modalità di compilazione. L'azione di mediazione e di chiarificazione svolta dai dirigenti e dai docenti dei nuclei si rivela fondamentale in questa fase, contribuendo ad evitare molte incomprensioni

e orientando i genitori verso una lettura della propria partecipazione coerente con lo spirito della sperimentazione. In tutti i casi in cui le scuole hanno scelto di far esprimere le preferenze ai genitori in maniera contestuale, è stata prevista una procedura di consegna accurata, con tanto di urna in cui depositare il questionario dopo la compilazione. Le scuole del Piemonte ed una campana scelgono invece di tenere fede a quanto previsto dalle Linee guida e consegnano i questionari per i genitori agli alunni.

In *tabella 3.4* riportiamo sinteticamente le modalità di coinvolgimento dei genitori e degli alunni in ogni scuola del campione e i relativi livelli di partecipazione. A tal proposito si riportano per ogni scuola il numero complessivo di alunni (e quindi dei questionari genitori da distribuire secondo il modello), il numero di questionari genitori effettivamente distribuiti e restituiti.

La fase delle candidature degli insegnanti

Box 5 – La fase delle candidature degli insegnanti

Nel periodo che va tra fine marzo ed inizio aprile del 2011, in contemporanea con la fase di coinvolgimento dell'utenza e immediatamente dopo l'elezione dei componenti dei nuclei, si apre la fase delle candidature dei docenti che, su base volontaria, esprimevano l'intenzione di sottoporsi al processo di valutazione.

I dirigenti scolastici riescono ad assicurare in linea di massima la garanzia di riservatezza alla fase di candidatura, individuando come procedura più adatta allo scopo la consegna della domanda in busta chiusa. In *tabella 3.5* riassumiamo gli esiti della fase delle candidature nelle scuole del campione, da cui risulta che mediamente si sono candidati circa tre quarti dei docenti in possesso dei requisiti per candidarsi.

È interessante sottolineare che le percentuali delle candidature siano state rilevanti anche in istituti scolastici i cui Collegi avevano aderito a maggioranza non particolarmente larga e/o in quelle scuole nelle quali si era registrato un clima conflittuale e di sospetto nei confronti della sperimentazione. Ciò potrebbe essere riconducibile, da un lato, all'attivazione di dinamiche imitative all'interno delle comunità dei docenti e, dall'altro, agli effetti positivi sortiti dalla maggiore chiarezza circa gli obiettivi, le modalità e gli strumenti della sperimentazione. Non si sono verificati invece casi inversi, nei quali una adesione votata ad ampia maggioranza si sia poi tradotta in un numero basso di candidature.

Gli incontri di formazione dei componenti dei nuclei di valutazione

Box 6 – La fase di formazione dei componenti dei nuclei secondo il modello Valorizza

Nella prima settimana di aprile del 2011 si tengono presso le sedi delle scuole e/o le sedi regionali degli USR gli incontri di formazione per i componenti dei nuclei. In questa occasione gli esperti ministeriali esaminano in dettaglio per la prima volta con i dirigenti ed i valutatori le Linee guida del MIUR ripercorrendo le varie fasi del processo, approfondendo l'analisi degli strumenti, ma soprattutto mettendo a fuoco nel dettaglio le procedure e gli strumenti previsti per le diverse fasi del lavoro dei nuclei.

Nel corso degli incontri di formazione ai dirigenti e docenti viene ribadito il carattere sperimentale dell'esperienza e si enfatizza l'aspettativa che il MIUR ripone sulle osservazioni e sulle proposte di miglioramento che le scuole avanzeranno a conclusione del percorso attraverso le proprie relazioni e nel corso delle attività di monitoraggio e di validazione successive.

Tab. 3.4 – Modalità ed esiti del coinvolgimento dell'utenza

Scuola	Modalità ed esito del coinvolgimento dei genitori	Modalità ed esito del coinvolgimento degli alunni
	<i>L'istituto organizza più incontri con i genitori, ai quali viene chiesto di esprimere le proprie preferenze in maniera contestuale.</i>	<i>Come previsto dal modello le schede genitori vengono consegnate agli alunni.</i>
	<i>La somministrazione delle schede avviene classe per classe nelle quarte e quinte.</i>	
<i>1° CD Forio d'Ischia</i>	Su 935 alunni distribuite 911 schede genitori. Restituite 560.	Non previsto dal modello
<i>87° CD Don Guanella di Napoli</i>	Su 608 alunni distribuite 175 schede genitori. Restituite 171. In questo CD ha partecipato alla sperimentazione solo la scuola elementare.	Non previsto dal modello
<i>IC Rovigliano di Torre Annunziata</i>	Su 512 alunni distribuite 514 schede genitori. Restituite 447.	Non previsto dal modello
<i>SMS Di Giacomo di Qualiano</i>	Su 810 alunni distribuite 287 schede genitori. Restituite 281.	Non previsto dal modello
<i>ITCG Rossi Doria di Marigliano</i>	Su 731 alunni distribuite 727 schede genitori. Restituite 164.	Su 262 alunni distribuite 257 schede alunni. Restituite 229.
<i>IPSIA Marconi di Giugliano</i>	Su 1479 alunni distribuite 1293 schede genitori. Restituite 409.	Su 429 alunni distribuite 424 schede alunni. Restituite 293.
<i>DD di Pavone Canavese</i>	Su 1044 alunni distribuite 1040 schede genitori. Restituite 412.	Non previsto dal modello
<i>SMS Pascoli di Valenza</i>	Su 735 alunni distribuite 735 schede genitori. Restituite 699.	Non previsto dal modello
<i>IC di Viguzzolo</i>	Su 809 alunni distribuite 262 schede genitori. Restituite 183. Partecipa alla sperimentazione solo la scuola secondaria di primo grado.	Non previsto dal modello
<i>IC di Brusnengo</i>	Su 416 alunni distribuite 413 schede genitori. Restituite 185.	Non previsto dal modello
<i>LC Carlo Alberto di Novara</i>	Su 680 alunni distribuite 665 schede genitori. Restituite 353.	Su 245 alunni distribuite 244 schede alunni. Restituite 213.

Tab. 3.5 – Le candidature dei docenti nelle scuole del campione

Scuola	Docenti del Collegio	Docenti candidabili	Docenti candidati	% Docenti candidati (su candidabili)	Note
<i>1° CD Forio d'Ischia</i>	114	75	70	93,3%	Nel 1 CD hanno aderito tutti gli ordini di scuola.
<i>87° CD Don Guanella di Napoli</i>	67	45	19	42,2%	Nell'87° CD ha aderito alla sperimentazione solo la scuola primaria. Tra i docenti della scuola primaria 30 avevano i requisiti per candidarsi alla valutazione.
<i>IC Rovigliano di Torre Annunziata</i>	52	38	35	92,1%	Nell'IC Rovigliano hanno aderito tutti gli ordini di scuola.
<i>SMS Di Giacomo di Qualiano</i>	74	47	37	78,7%	
<i>ITCG Rossi Doria di Marigliano</i>	76	57	28	49,1%	
<i>IPSIA Marconi di Giugliano</i>	200	122	86	70,5%	
<i>DD D'Andrade di Pavone Canavese</i>	118	95	58	61%	
<i>IC di Viguzzolo</i>	79	19	19	100%	Partecipa solo l'ordine di scuola di secondo grado inferiore
<i>IC DI Brusnengo</i>	63	27	15	55,6%	Hanno aderito tutti gli ordini di scuola
<i>SMS Pascoli di Valenza</i>	76	52	46	88,5%	
<i>LC Carlo Alberto di Novara</i>	72	47	28	59,6%	

Ai dirigenti e ai docenti vengono presentati per la prima volta in dettaglio gli strumenti (senza che possano però prenderne direttamente visione) e le procedure informatiche previste per la registrazione dei candidati, per la compilazione del questionario di autovalutazione, per l'immissione dei dati dei questionari predisposti dal MIUR per l'utenza, per l'accesso all'area riservata ai componenti dei nuclei (si rimanda all'*all. 4* per prendere visione degli strumenti e della descrizione delle procedure come previste dal MIUR). Gli esperti ministeriali danno, inoltre, informazioni più articolate sui software che elaboreranno i dati e le tipologie di output che verranno restituiti (sebbene permangano molte ambiguità).

In sostanziale continuità con quanto emerso nelle prime fasi, alcuni aspetti più di altri sembrano attirare l'attenzione dei partecipanti e alcuni nodi problematici vengono evidenziati:

- le scuole chiedono con insistenza di conoscere in dettaglio la tipologia degli output restituiti dai software, con particolare riferimento alle ponderazioni condotte sui dati dei questionari genitori e sui meccanismi per rilevare eventuali distorsioni utilizzati

nell'elaborazione dei valori dei questionari di autovalutazione. Gli esperti ministeriali offrono rassicurazioni, sebbene al momento non abbiano chiari i dettagli;

- alcuni docenti si interrogano sulla possibilità di esplicitare criteri comuni di analisi delle candidature prima dell'inizio dei lavori del nucleo, cosa che a loro dire semplificherebbe la scelta. Gli esperti ministeriali sottolineano come il modello non preveda l'esplicitazione di criteri, che il riferimento principale sia l'art. 27 del CCNL, che la condivisione a priori di criteri minerebbe uno degli assunti alla base del modello (l'incrocio tra punti di vista diversi), ma che le scuole su questo sono sostanzialmente libere di regolarsi come credono;
- i dettagli connessi alla verbalizzazione delle decisioni assunte dal nucleo e alla tutela dei componenti del nucleo in caso di eventuali contestazioni e ricorsi sono oggetto di grande attenzione. Gli esperti ministeriali riconoscono la delicatezza del tema ed invitano a prestare la massima attenzione, esplicitando con attenzione le procedure seguite, i criteri adottati nelle decisioni a maggioranza;
- il questionario di autovalutazione viene considerato poco adatto alla scuola primaria e a quella dell'infanzia. Esempi di criticità individuate: a) inapplicabilità di alcune situazioni prefigurate negli item ai contesti della scuola primaria e dell'infanzia; b) contrasto tra la logica disciplinare inscritta nel questionario e l'organizzazione curricolare dei primi cicli di istruzione (una dirigente scolastica commenta nel corso di un incontro: "le mie docenti dell'infanzia, quando hanno letto il questionario, mi hanno detto... ma questi stanno indietro anni luce rispetto a quello che facciamo noi!");
- il format del Cv Europass viene giudicato non adatto a registrare le specificità della carriera di un professionista atipico come il docente;
- la scheda di analisi del Cv predisposta ad uso dei nuclei viene giudicata poco aderente ai campi del Cv stesso e troppo sintetica. La scelta di tre dimensioni di analisi (aggiornamento, gestione dell'innovazione, relazioni con l'esterno) non sembra particolarmente condivisa, così come l'utilizzo delle scale Likert come valore di sintesi (nella misura in cui danno la possibilità di valutare l'intensità, ma non la qualità dell'operato del docente). I partecipanti, quasi all'unisono, criticano la restrizione prevista di presa in esame dei soli ultimi tre anni di attività contenuta nella scheda. Gli esperti ministeriali sembrano implicitamente condividere le osservazioni avanzate dalle scuole. In relazione alla stessa scheda, dirigenti e docenti si interrogano, senza trovare risposta, sul senso della prima sezione in cui si chiede di ricostruire il numero di scuole in cui il docente ha lavorato e per quanti anni (dati tra le altre cose non richiesti esplicitamente dal Cv);
- viene evidenziata la situazione di svantaggio relativo in cui si vengono a trovare due categorie di insegnanti: gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti con esoneri parziali o totali per compiti gestionali (vicepresidi, collaboratori, etc.). Alcuni dirigenti sottolineano come i primi abbiano una platea di riferimento (genitori e alunni) molto ridotta e quindi rischiano di essere penalizzati dai genitori, mentre i secondi, non facendo didattica, siano in difficoltà nella compilazione del questionario di autovalutazione. Alla prima obiezione gli esperti ministeriali rispondono assegnando al nucleo il compito di tenere in conto questo aspetto regolandosi di conseguenza. Per la seconda obiezione non sembrano avere risposte convincenti. In relazione ai collaboratori dei dirigenti e alle funzioni strumentali viene fatto notare che essi si trovano in una situazione di vantaggio rispetto ai contatti e le relazioni con l'esterno (punto 3 della scheda di valutazione del Cv, si veda *all.4*);

- la procedura di accreditamento dei docenti valutandi prevista dalla piattaforma (inserimento del CF e di una password a scelta libera) viene giudicata poco sicura ed eccessivamente aperta ad operazioni di boicottaggio. Dirigenti e docenti sembrano propendere per procedure più sicure e fanno l'esempio di quelle previste nell'ambito dei progetti PON.

C'è da aggiungere, a titolo di commento, che è intorno al questionario di autovalutazione che si concentra maggiormente l'attenzione dei nuclei. Questa focalizzazione li distoglie dalla riflessione sulla logica reputazionale e diventa l'elemento ancorante nella rappresentazione che gli attori si fanno del metodo valutativo. Così le scale Likert presenti nella scheda sono considerate fuorvianti e inadeguate perché consentono di valutare la frequenza dei comportamenti ma non la qualità degli esiti e degli impatti (un docente ad esempio commenta: "io posso promuovere sempre l'innovazione nella didattica ma con esiti disastrosi"). Al di là dell'ambiguità della scala (l'obiezione non è peregrina, ma la risposta sta ovviamente nella discrezione di cui godono i valutatori nell'interpretare i dati del CV), emerge chiaramente una sorta di inversione del rapporto logica reputazionale/strumenti. Negli intendimenti degli estensori del modello, lo strumento avrebbe dovuto essere di supporto alla definizione di un giudizio sintetico. Per offrire un esempio delle implicazioni di questa inversione si riporta l'ultima domanda fatta da un dirigente in una delle riunioni: "come facciamo a decidere chi premiare se due docenti ottengono lo stesso punteggio?" (osservazione giornata di formazione dei nuclei, 8 aprile 2011).

L'utilizzo degli strumenti da parte dei candidati

Box 7 – La fase di predisposizione della documentazione da parte dei candidati

Nel mese di aprile i docenti candidatisi nelle scuole aderenti a *Valorizza* hanno la possibilità di registrarsi sulla piattaforma on line e di accedere all'area riservata per la compilazione del questionario di autovalutazione. Il questionario era stato già distribuito dai dirigenti in formato pdf o cartaceo ed i docenti avevano avuto la possibilità di leggerne gli item e preparare le proprie risposte. Alle docenti della scuola primaria viene chiesto di compilare una versione adattata del questionario, predisposta nel frattempo dagli esperti del MIUR dopo le prime osservazioni critiche pervenute dai componenti dei nuclei. Nello stesso arco di tempo, sulla base delle procedure previste dalle Linee guida, viene chiesto ai valutandi di consegnare su supporto cartaceo il CV redatto seguendo il formato Europass.

Le Linee guida predisposte dal MIUR lasciavano alla discrezionalità (e responsabilità) dei dirigenti la scelta delle modalità attraverso cui organizzare la fase di predisposizione e consegna della documentazione da parte dei valutandi, a patto che esse garantissero la volontarietà della candidatura, la riservatezza, la correttezza procedurale.

Emergono alcune similitudini tra le strategie adottate dai dirigenti nelle scuole del campione, così come tratti specifici che hanno differenziato l'esperienza di alcune scuole. Guardando alle scelte organizzative e procedurali è stato possibile identificare due "stili" di dirigenza differenti:

- uno *stile burocratico-formale* (in 8 casi), ispirato a forme di non interventismo e sfociato nella previsione di procedure molto formalizzate che lasciavano ai docenti la predisposizione della documentazione richiesta;
- uno *stile professionale-proattivo* (in 3 casi), ispirato a scelte maggiormente interventiste, tese a prevedere meccanismi che, nel rispetto del principio della riservatezza, offrissero un supporto ai docenti impegnati nella compilazione dei questionari e del CV.

I sostenitori della prima scelta hanno sostenuto che essa fosse la più corretta in termini procedurali e di trasparenza, coerente con quanto previsto dalle Linee guida. Il timore era che qualsiasi tipo di supporto ai docenti si sarebbe tradotto nella falsificazione della rilevazione, conducendo inevitabilmente a influenzare i dati su cui doveva basarsi la valutazione. A questa posizione si è opposta quella di coloro che hanno letto il momento della compilazione del questionario di autovalutazione e del CV come momenti formativi, attribuendo un maggiore peso all'obiettivo di sviluppare riflessività rispetto a quello della sola valutazione in sé.

Per quanto riguarda l'immissione dei dati dei questionari genitori e alunni, essa viene generalmente affidata, come previsto dalle Linee guida, ad uno o più addetti di segreteria. Ci sono stati casi di dirigenti che però, temendo fughe di notizie e la violazione del vincolo della riservatezza, hanno preferito gestire personalmente, in collaborazione con i due docenti del nucleo, l'immissione dei dati nella piattaforma predisposta dal MIUR.

In questa sede, nel corso di colloqui informali e occasionali intervenuti con gli esperti ministeriali e con i dirigenti, è stato possibile, infine, registrare numerose voci provenienti dai docenti valutandi delle scuole dell'infanzia e della primaria rispetto all'inadeguatezza del questionario di autovalutazione. Come già accennato poco sopra, molti docenti dei due suddetti ordini di scuole durante la fase di compilazione del questionario hanno rivolto lamentele nei confronti dei dirigenti, raccontando le situazioni di difficoltà che si erano trovati ad affrontare nel compilare alcune sezioni del questionario e riproponendo la stessa tipologia di critiche già emerse dalle riunioni con i nuclei tenutesi ad inizio aprile (vedi sopra). A queste si aggiungeva l'insoddisfazione per il numero troppo ristretto di caratteri previsto per lo spazio qualitativo che seguiva ad ogni item del questionario. I docenti sottolineavano come il limite imposto costringesse ad inserire risposte stereotipate, troppo sintetiche, poco esemplificative delle pratiche educative messe in atto e quindi poco discriminanti.

I lavori dei nuclei di valutazione

Box 8 – I lavori dei nuclei di valutazione

Nel mese di maggio 2011 dirigenti e docenti valutatori delle scuole del campione analizzano la documentazione predisposta dai candidati ed i dati emergenti dalle rilevazioni con i genitori e gli alunni per individuare gli insegnanti meritevoli a cui assegnare la premialità. Come previsto, i lavori dei nuclei si sviluppano prima attraverso una fase individuale e poi attraverso uno o più incontri di tipo collegiale (In tutte le scuole del campione un unico incontro collegiale si rivela sufficiente per giungere all'identificazione della lista dei docenti da premiare).

Nel pur sostanziale rispetto delle indicazioni contenute nelle Linee guida, nelle scuole del campione è possibile riscontrare diverse modalità di lavoro, che oscillano lungo un continuum che va dal rispetto letterale della prescrizione di non prevedere nessuna forma di criterio comune che vincolasse le decisioni dei valutatori nella fase individuale fino alla definizione di veri e propri criteri di ripartizione delle premialità.

In sintesi sembrano emergere necessità di chiarimento e/o preoccupazioni che spingono alcuni nuclei ad incontrarsi prima della fase individuale per coordinarsi e stabilire modalità operative comuni:

- l'incertezza sulla tipologia di output offerti dai software e la delicatezza degli aspetti procedurali del processo valutativo;

- la precisazione di alcune dimensioni sensibili a cui prestare particolare attenzione nella formazione del giudizio valutativo;
- il problema di giungere a una distribuzione sufficientemente equa delle premialità nelle scuole con molti plessi (spesso vere e proprie sotto-comunità dell'istituto): in qualche caso viene riservata parte dei premi a specifiche tipologie di docenti; in altri casi vengono definiti a livello implicito criteri di ripartizione;
- in un piccolo numero di nuclei sentono la necessità di integrare le fonti di dati su cui basare la valutazione con altre tipologie di indicatori ritenute ugualmente significative e/o dirimenti (un esempio è il numero di assenze).

Oltre che a motivazioni di carattere perequativo, l'esigenza di definire criteri sembra riconducibile, da un lato, al timore che strumenti come il questionario di autovalutazione e quello per i genitori potessero condurre a esiti distorti se presi in considerazione unicamente in termini di output numerici. Dall'altro, sembra riscontrabile una difficoltà da parte di dirigenti e docenti – non sempre dichiarata ma radicata in fattori di carattere culturale e psicologico – ad operare in assenza di criteri che offrano un ancoraggio nella fase di valutazione individuale. I due estratti di intervista che seguono sono esemplificativi delle tensioni motivazionali appena descritte.

Dirigente: Poi, ci siamo riuniti per darci un criterio di valutazione dei curriculum, e un criterio di valutazione poi del questionario, anche se il questionario lo teneva già di suo. Li abbiamo valutati tutti e tre insieme, senza dare giudizi di merito, tipo: “Quello ha fatto meglio”, “Quello ha fatto peggio”, assolutamente! Quindi, stabilita una sorta di valutazione oggettiva delle tre situazioni che tenevamo, cioè autovalutazione, genitori e curriculum, ognuno di noi si è preso il suo materiale, e ha lavorato a casa. E ha prodotto poi [...] l'elenco che tenevamo in sede di riunione. [...] Cioè, non ci siamo, assolutamente, consultati precedentemente su chi valutare positivamente o non.

Intervistatore: E quali sono questi criteri che vi siete dati?

Dirigente: Allora, innanzi tutto, la valutazione. Abbiamo notato che molte persone, si erano sottovalutate rispetto alla stima generale e al ruolo che avevano all'interno della scuola. Il curriculum, la situazione curricolare negli ultimi tre anni, perché così richiedeva la circolare, e abbiamo valutato gli aggiornamenti più propedeutici al tipo di insegnamento che il docente andava ad attuare nella scuola, e anche allo spessore dell'aggiornamento fatto. È chiaro?! E, poi, in effetti, alla partecipazione generale, al di là del lavoro ufficiale della scuola. È chiaro [...]

Intervistatore: Questo, quindi, l'avete fatto per ogni singolo candidato?

Dirigente: Per ogni singolo candidato! [...] Ci siamo riuniti, abbiamo fatto due pomeriggi a scuola, e l'abbiamo fatto singolarmente per ognuno: quello, più quello, più quello! E, poi, al di là di quello, più quello, più quello, proprio la figura dell'insegnante all'interno della scuola. Questo è stato un poco... sulla situazione del docente all'interno della scuola, in linea di massima, ci siamo trovati quasi sempre, perché, in effetti, sono, comunque, docenti che lavorano seriamente e serenamente [...].

Intervistatore: E sulla definizione di questi criteri comuni c'erano posizioni discordanti all'interno del nucleo?

Dirigente: Assolutamente! No! Ci siamo trovati perfettamente!

Intervistatore: Quindi, lei ritiene, diciamo, importante in qualche modo definire dei criteri comuni [...]

Dirigente: [si sovrappone] Sicuramente! Laddove la valutazione riguarderà un minimo numero di.. docenti, rispetto al.. al Consiglio, al Collegio, sicuramente è.. è importantissimo stabilire dei criteri (intervista ad una dirigente scolastica).

E' inutile dire che non ci siamo assolutamente confrontati, però i due valutatori, sono venuti da me a chiedere: “ma per quanto riguarda la valutazione dei curricula che criteri ci diamo?”. Allora, io personalmente gli ho detto: “guardate, io personalmente vi posso dire come la penso io, però voi poi siete liberi di scegliere anche altri criteri”. Io personalmente mi sono data dei sotto-criteri, chiamiamoli così, per le tre aree che dovevamo valutare, cioè: la formazione, l'innovazione e il rapporto con gli enti. E ho anche detto loro che per esempio per me un master, se corrispondente alla

disciplina, alle metodologie, insomma della scuola io lo valutavo. Se era un master di pincopallino certamente io non lo andavo a valutare. E così anche per i corsi di formazione, ci siamo dati un po' un'idea: quello di tre giorni valutarlo in un certo modo, quelli da tre mesi e così via valutarli in altro modo. Per l'innovazione anche ho detto: "guardate ragazzi, se consideriamo tutto innovazione non ne usciamo. Secondo me innovazione è qualcosa veramente di nuovo, di sperimentale che si porta nella scuola". Detto questo, ognuno ha lavorato per conto suo, altrimenti non avremmo, come dire, avremmo snaturato quelle che erano le idee del Ministero. Perché noi dovevamo lavorare ciascuno per noi, e ci siamo incontrati poi l'ultima volta con voi per la questione dei moduli. (intervista ad una dirigente scolastica).

La fase individuale dei lavori dei nuclei

Le ricostruzioni delle fasi di lavoro individuale dei componenti dei nuclei offerte dagli attori nel corso delle interviste consentono di identificare alcune tendenze e nodi nevralgici di questo step del percorso, nonché alcune similitudini e differenze nel *modus operandi* scelto dai vari valutatori.

Il primo aspetto che emerge è l'effetto catalizzatore esercitato dagli strumenti. La totalità dei valutatori, siano essi dirigenti o docenti, inizia il proprio lavoro di valutazione a partire da un'analisi degli output numerici degli strumenti e definendo, nella maggioranza dei casi, tabelle riepilogative con i punteggi ottenuti dai singoli valutandi nel questionario di autovalutazione, con il Cv e le preferenze espresse da genitori e alunni. In molti casi la *ratio* di questa scelta viene esplicitata, facendo riferimento alla volontà di "essere obiettivi" o "il più possibile asettici", di "non lasciarsi influenzare troppo dalle proprie opinioni". Sebbene ciò avvenga con gradazioni diverse e molti dichiarino di utilizzare le graduatorie stilate attraverso le tabelle come punto di partenza, appare ancora presente una difficoltà da parte dei valutatori nella gestione del rapporto tra logica reputazionale e strumenti e nell'accettazione del carattere soggettivo del modello di valutazione proposto (almeno nella sua fase individuale di analisi delle candidature). La logica reputazionale viene utilizzata, in una logica probabilmente inversa a quella originaria del modello, come strumento correttivo *ex post*, per intervenire sulle prime graduatorie, laddove si riscontrano casi che creano aperte dissonanze. In pochi casi, i valutatori scelgono, come pure suggerito da alcuni esperti, di partire dall'espressione del proprio giudizio reputazionale, per poi utilizzare gli output numerici degli strumenti come elementi di controllo. L'estratto di intervista riportato di seguito evidenzia, da un lato, l'utilizzo *ex post* del metodo reputazionale e, dall'altro, il persistere di situazioni di ambiguità e di incomprensione sul difficile rapporto tra output numerico e giudizio reputazionale nel corso della fase dei lavori dei nuclei.

La prima stesura di una lista, io l'ho fatta con i numeri che uscivano dalla macchina. [...] Autovalutazione, questionario, e curriculum, e la valutazione del curriculum. Proprio per capire che cosa ne veniva fuori partendo dai dati. [...] Dopo di che mi sono accorta che c'erano dei nominativi che non mi giravano. Cioè, non erano coerenti [...] con l'idea che io avevo. Allora, due erano le cose: o c'era un baro sui numeri o io non avevo capito niente! [...] Allora, ho fatto un altro percorso. Cioè, sono andata per tentativi ed errori un po', no? [...] Prima di dare i criteri! Perché, per me, dare i criteri prima era, in qualche modo, auto-condizionante. Volevo capire prima che cosa ne era venuto fuori, anche da loro stessi, perché poi, questo aveva un senso. Allora, ho tolto tutti quei punteggi che non mi interessavano, cioè non mi interessavano come visione di un docente [...] ho considerato, per esempio, la gestione delle relazioni con i colleghi, la gestione della relazione con gli alunni, perché lì dipende da te, è la persona che viene fuori [...] veniva comunque fuori, un nominativo che non mmh.. Allora, dico, non è questo il sistema. [...] Poi, arrivò la nota di [...] [ndR. il riferimento è alla nota inviata dal MIUR a firma del dott. Biondi che invitava i nuclei ad utilizzare la logica reputazionale]. E dice: "Guardate che non è numerico, perché se no sarebbe bastato il computer, è un fatto ...", "Ah..!", dissi "Finalmente! Siamo ...". Cioè, era il punto a cui volevo arrivare, perché, se no, non mi sarei ritrovata. Chiamai il nucleo di valutazione, dissi: "Guardate, state attenti! Non fate questo percorso, perché fare questo percorso vi butterebbe solo fuori strada!", [...] allora dico: "Va bene!

Penso a dei miei criteri”, e lì mi sono fermata, non l’ho fatta più la lista. Cioè, ho dovuto cancellare, resettare tutto ciò che io fino a quel momento avevo considerato. [...] Ho definito tre criteri per la valutazione (intervista a una dirigente scolastica).

L’estratto riportato, che ha tratti di similitudine con molte altre interviste, consente di fare alcune ulteriori considerazioni. Innanzitutto, sembra prevalere tra i valutatori una rappresentazione del dato quantitativo come maggiormente obiettivo. È interessante notare come, anche nei casi di utilizzo del proprio giudizio reputazionale (fondato sulla reputazione professionale riconosciuta al docente), molti valutatori abbiano cercato di codificarlo in termini numerici, introducendo criteri, ponderazioni e in qualche caso anche coefficienti di correzione. Sono in pochi i valutatori che esprimono, al contrario, un’aperta preferenza per l’integrazione paritaria tra dati quantitativi e qualitativi, e soprattutto che accettano di utilizzare il proprio giudizio reputazionale in chiave sintetica e non codificata, prescindendo dalla definizione di criteri e/o parametri aggiuntivi per indirizzare l’esito della valutazione.

Docente: [...] ne sapevo, forse, più io. di quanto loro non avessero scritto nel curriculum vitae. [...] io mi sono fatta degli appunti miei dei curriculum [...]. Ed è uscito un primo embrione di lista, da quell’ordine [...]. Rispetto al questionario di autovalutazione [...] ciò che non ho guardato è stato il voto che si sono date!

Intervistatore: Ha guardato solo i campi qualitativi?

Docente: Sì! Il voto non gliel’ho dato, perché? [...] ho preferito leggere ciò che loro hanno scritto [...] nella risposta del questionario, piuttosto che il sei, il sette, [...]. E mi sono fatta anche lì una mia idea! [...] E mi sono fatta una lista scritta, per la prima volta, su un blocchettino [...] ci ho appuntato questi primi nomi. Tàc! Messa a decantare! Poi il questionario genitori [...] io, su questo, ho avuto un atteggiamento molto di riserva. Il documento al quale io ho dato più valore e più peso è stato la risposta nel questionario dell’autovalutazione (intervista a una docente di un nucleo)

Come è possibile intuire dall’estratto appena riportato, le modalità di utilizzo degli output degli strumenti e il diverso peso dato ad ognuno di essi rappresentano due aspetti discriminanti rispetto alle scelte operative fatte dai valutatori. A tal proposito è possibile dividere il campione in due segmenti. La metà dei valutatori ha adottato un approccio che desse uguale peso a tutte le tre macro-variabili (autovalutazione, curriculum e preferenze dell’utenza), arrivando a definire la propria lista dei premiati (o più precisamente la lista su cui inserire correttivi di tipo reputazionale) e facendo la media dei punteggi ottenuti in ognuna di esse:

ho ritenuto che tutte le quattro variabili, curriculum, genitori, alunni e anche questionario, dovessero avere la loro valutazione e il loro peso. Poi, ovviamente, ripeto, lavoro da ventisei anni, ho avuto anche conferma da questi quattro indicatori, che quelli che, a mio avviso, potevano essere i docenti che erano anche ben visti dai genitori, dagli alunni e che [...] cioè, da valorizzare [...] mi sono ritrovata con molti nomi. Quindi il mio criterio è stato questo: i quattro indicatori, tendo conto di questi, tra virgolette, punteggi realizzati [...]. Ovviamente non tutti i docenti hanno riportato, per esempio, una parità di punteggio nelle quattro – chiamiamole – aree, però poi, come criterio, io mi sono presa un gruppo, che stava, come valutazione, alta e ho individuato [...]. Io ho creato delle tabelle in ordine decrescente. Cioè ho fatto l’elenco dei risultati del curriculum, ho fatto quello dei genitori, in ordine decrescente, li ho numerati [...] e poi ho visto nei primi quindici quanti rientravano in tutti [...] E, quindi..., come criterio ho visto se avevano tutti e quattro gli indicatori (intervista a una docente di un nucleo)

L’altra metà ha invece mostrato una tendenza a privilegiare i dati che emergevano dal questionario di autovalutazione e dal curriculum vitae, combinandoli o usando uno per

confermare i dati dell'altro, oppure utilizzando come riferimento ultimo l'uno o l'altro. La scelta di scegliere come punto di riferimento soprattutto il curriculum vitae è stata fatta a partire dall'osservazione di alcuni risultati emersi dai questionari di autovalutazione ritenuti poco attendibili:

è stata una fase abbastanza complessa, nel senso che il tentativo che io ho cercato di fare è di mettere insieme, di comparare la parte di autovalutazione con il curriculum, nel senso che il rischio [...] è che ciascuno utilizzasse il questionario di autovalutazione per valorizzarsi molto, per portare su il punteggio di base. E, naturalmente, a questo punto il tentativo che ho fatto è stato di mettere in correlazione le risposte date, nel questionario di autovalutazione, alle effettive esperienze e competenze evidenziate all'interno del curriculum. E mi sono reso conto che, diciamo, non tutti hanno usato gli stessi metri per auto valutarsi: qualcuno è stato molto più severo con se stesso, qualcuno è stato molto più – come dire? – largo di maniche. E questo è un problema, nel senso che nel momento in cui c'è un questionario di autovalutazione, in cui i punteggi auto-assegnati sono piuttosto elevati, poi, magari, il curriculum è molto più.. stringato; mentre, magari, ci sta chi ha un curriculum molto ricco, ed è, magari, anche riconosciuto a livello di scuola come persona di grande valore, e poi non si è valutato, non si è allargato molto coi punteggi e questo è stato uno dei principali problemi che ho incontrato all'interno del lavoro mio individuale. Mmh., dato il sistema è chiaro che io poi, siccome pure sto in questa scuola da dieci anni, ho cercato di mettere in gioco pure la mia – come dire? – conoscenza personale dei percorsi di ciascun docente (intervista a un dirigente scolastico)

Il timore, espresso dal dirigente appena citato in relazione alla non attendibilità di alcuni punteggi attribuiti dagli insegnanti nella compilazione del proprio questionario di autovalutazione, si è rivelato abbastanza diffuso tra i valutatori. Questi hanno frequentemente costruito dei meccanismi per compensare quelle che, in base al proprio giudizio di carattere reputazionale, erano casi di sopra o sottovalutazione del proprio agire professionale da parte dei docenti. In altri casi, invece, i valutatori hanno preferito utilizzare il questionario di autovalutazione come strumento di riferimento principale, in virtù delle possibilità interpretative offerte dalla presenza di campi qualitativi che chiedevano ai docenti di descrivere le strategie concrete messe in campo.

Nel campione campano, significativa è stata la sfiducia nutrita dalla metà dei valutatori verso i risultati dei questionari dei genitori e lo scarso affidamento fatto su di essi (così non è per le preferenze espresse dagli alunni, di cui tutti i valutatori delle superiori hanno dichiarato di aver tenuto conto, ritenendole fondate e di grande interesse). La metà dei valutatori ha nei fatti marginalizzato i dati emersi dai questionari genitori nell'economia del proprio giudizio. Tale scelta è nata da alcune motivazioni che proveremo a sintetizzare brevemente. Alcuni li hanno ritenuti dati viziati, ritenendo inadeguati i sistemi di ponderazione predisposti dai tecnici del MIUR.

Un altro problema è stato quello di interpretare bene i dati derivanti da genitori e dagli alunni, rendendosi conto che tra i docenti che avevano partecipato alla sperimentazione, sono stati penalizzati da questo pezzo, da questa fase soprattutto i docenti di sostegno e i docenti del biennio. [...] Questo era abbastanza prevedibile, insomma. Anche perché il sistema ponderava, ma ponderava in relazione agli alunni delle classi affidate a ciascun docente, non faceva nessun tipo di osservazione o di epurazione dei dati per quanto riguarda le classi, insomma. È chiaro che i docenti del triennio hanno avuto dei punteggi ponderati più alti, sia perché hanno avuto la possibilità di avere più voti dagli alunni, sia perché sono conosciuti meglio dai genitori (intervista a un dirigente scolastico).

Al contrario, la maggior parte delle scuole piemontesi è stata positivamente sorpresa dalla corrispondenza tra le preferenze dei genitori e l'opinione del nucleo sugli stessi insegnanti, come emerge dagli stralci che seguono:

ho avuto più sorpresa nel riscontro con i genitori che non pensavo così attenti, o così in gamba di andare ad individuare alcune caratteristiche dei docenti dove hanno colto veramente la dinamica (intervista a un dirigente scolastico).

Cioè la scelta dei genitori corrispondeva più o meno con l'elenco che mi ero, che avevo già stilato quando avevo guardato il curriculum e poi avevo adeguato il resto. Quindi vuole dire che i genitori vogliono dall'insegnante soprattutto un insegnante che riesca ad attirare l'attenzione dei ragazzi e fargli fare quello che devono fare. Magari anche in modo diverso (intervista a un docente del nucleo).

La fase collegiale dei lavori dei nuclei

Terminata la fase di valutazione individuale, i nuclei si sono riuniti in sessione collegiale nell'ultima decade di maggio 2011. A dispetto di alcune preoccupazioni iniziali, la fase collegiale dei lavori del nucleo ha funzionato bene e quasi sempre è bastato un solo incontro per decidere: gli incontri hanno avuto un andamento molto lineare, conducendo i nuclei all'individuazione delle liste dei premiati senza la necessità di particolari discussioni e senza che si verificassero scontri tra posizioni differenti.

Tutti gli incontri seguono, per grandi linee, lo *script* sintetizzato nell'elenco che segue:

- lettura degli elenchi prodotti al termine della fase individuale di valutazione e, laddove ritenuto opportuno dai singoli dirigenti e/o docenti, esplicitazione dei criteri utilizzati per giungere alla definizione del proprio elenco;
- incrocio dei tre elenchi e stesura delle liste dei nomi che compaiono in tre, due ed un solo elenco;
- eventuale discussione sui nomi da inserire nella lista finale qualora le liste dei nomi presenti in tutte e tre le liste o in due di esse non esauriscono il numero delle premialità da assegnare (in questo caso i valutatori esprimono le motivazioni specifiche che li hanno spinti ad inserire nelle proprie liste quei docenti che non compaiono nelle liste degli altri componenti del nucleo e che quindi hanno ottenuto una sola segnalazione. Passano poi all'esame della documentazione relativa ai docenti potenzialmente candidati ad essere inseriti nell'elenco finale dei premiati. Nei pochi casi in cui si è rivelata necessaria questa discussione, la decisione è stata presa soprattutto grazie al fatto che molti valutatori avevano definito una rosa di cosiddette "riserve" – coloro che erano stati esclusi dalla propria lista dopo lunga indecisione o per poche frazioni di punto – che frequentemente coincidevano con i premiati di un altro valutatore. Ciò ha favorito una convergenza dei valutatori su alcuni nomi);
- redazione e firma congiunta della lista finale e del verbale.

Particolarmente utile nell'organizzazione dei lavori della fase collegiale si è rivelata una bozza di verbale predisposta dagli esperti ministeriali che, prevedendo una esplicitazione sequenziale delle procedure seguite nel percorso decisionale, è stata utilizzata da molti nuclei come canovaccio della sessione. La *tabella 3.6* riassume l'andamento delle riunioni collegiali dei nuclei nelle scuole del campione:

Tabella 3.6 – Sintesi delle decisioni dei nuclei riuniti in sessione collegiale

Istituto	Candidati (% sui candidabili)	Premiati (max 30% dei candidati)	Premiati individuati da 3 valutatori	Premiati individuati da 2 valutatori	Premiati individuati da 1 valutatore
<i>IC Rovigliano di Torre Annunziata</i>	35 92,1%	11	7 63,6%	4 36,4%	0
<i>ITCG Rossi Doria di Marigliano</i>	28 49,1%	8	4 50%	3 37,5%	1 12,5%
<i>IPSIA Marconi di Giugliano</i>	86 70,5%	26	13 50%	12 46,1%	1 3,9%
<i>IC Don Guanella di Napoli</i>	19 42,2%	6	4 66,7%	2 33,3%	0
<i>SMS Di Giacomo di Qualiano</i>	37 78,7%	11	7 63,6%	4 36,4%	0
<i>IC di Forio d'Ischia</i>	70 93,3%	21	15 71,4%	6 28,6%	0
<i>IC D'Andrade di Pavone Canavese</i>	58 61%	17	8 47%	9 53%	0
<i>IC di Brusnengo</i>	15 55,6%	5	3 60%	2 40%	0
<i>IC di Viguzzolo</i>	19 100%	6	5 83%	1 17%	0
<i>SMS G.Pascoli di Valenza</i>	46 88,5%	14	14 100%	0	0
<i>LC Carlo Alberto di Novara</i>	28 59,6%	8	5 62,5%	3 37,5%	0
	441	133	85	46	2
		100%	63,9%	34,6%	1,5%

Nota: Si intende che le percentuali complessive sono calcolate facendo riferimento ai valori assoluti totali.

La tabella illustra chiaramente come, al di là della pur significativa diversità delle strategie valutative scelte dai vari componenti dei nuclei nella fase individuale, la convergenza tra gli elenchi dei docenti da premiare redatti alla fine di quella fase sia notevole. Dalla tabella risulta evidente che il 63,9% dei premiati era presente in tutte e tre le liste prodotte dai valutatori nel corso della fase individuale. I dati mostrano inoltre come il restante 34,6% dei premiati era presente in almeno due liste. Solo in due scuole (1,5%) si è discusso su nomi individuati da un solo valutatore. I dati sembrano confermare, dunque, la forte convergenza verificatasi e l'efficacia ed agilità del processo decisionale previsto dal modello.

Le osservazioni realizzate nel corso delle sessioni di lavoro collegiale dei nuclei offrono sufficienti rassicurazioni sul fatto che tali esiti positivi non derivino da un lavoro di confronto e di "mutuo accomodamento" realizzato dai valutatori in momenti precedenti l'incontro, ma da un'effettiva e spontanea convergenza delle valutazioni individuali, ascrivibile alle qualità del modello sperimentato. Il design del processo decisionale e valutativo su cui si basa *Valorizza* sembra rivelarsi, dunque, molto efficace, ancorché vada sottolineata la limitata dimensione del campione e la sua non rappresentatività della scuola

italiana, visto che si è operato in scuole che erano favorevolmente orientate a farsi valutare.

La pubblicazione degli elenchi e i primi effetti

Box 9 – La pubblicazione dell’elenco dei premiati

L’ultima fase della sperimentazione prevedeva l’affissione in bacheca della lista dei premiati, rigorosamente in ordine alfabetico.

La ricerca qualitativa si è conclusa nei mesi successivi al termine della sperimentazione ed alla pubblicazione degli elenchi. Non è possibile quindi fare in questa sede un ragionamento molto articolato sugli effetti sortiti dalla pubblicizzazione dell’elenco dei premiati fondato su evidenze empiriche non confutabili. Si possono, però, tracciare delle prime linee di tendenza. È possibile farlo a partire da: a) alcuni dettagli raccontati dagli intervistati e dall’espressione di alcuni timori da parte di dirigenti e docenti, evidentemente sviluppati a partire dalla percezione di alcune trasformazioni nel clima della propria realtà scolastica; b) i risultati emersi dalle interviste telefoniche con i dirigenti scolastici realizzate alla fine del mese di settembre 2011. La seguente notazione di un dirigente scolastico sintetizza e integra timori e potenziali prospettive positive espressi da vari suoi colleghi, prospettando il rischio che delusioni e frustrazioni dei docenti connesse alla mancata inclusione nell’elenco dei premiati possano influire negativamente sul clima della scuola. Il dirigente vede, però, anche una ricaduta positiva nella diffusione dell’abitudine a mettersi in gioco che la sperimentazione ha innescato.

Le reazioni sono sostanzialmente di due tipi: la prima è quella della delusione molto normale e comprensibile di coloro che comunque s’erano messi in gioco, e non sono stati poi scelti, [...], che magari hanno guardato agli altri come dei privilegiati, più o meno giustamente, [...] questa è una prima reazione che, onestamente, potrebbe in alcuni contesti, rischiare di avere delle ricadute non positive sul clima di scuola [...]. La ricaduta immediatamente positiva è quella di abituarsi a mettersi in gioco, anche costruendosi degli strumenti per esempio – potrebbe sembrare una banalità – ma la costruzione di un buon *curriculum vitae* non è scontata, non è una cosa scontata! [...] in generale, il fatto di potersi confrontare con altri, e di mettere in relazione la propria esperienza con gli altri, penso che sia stata una cosa positiva (intervista a un dirigente scolastico).

Un docente di un nucleo, descrivendo la propria percezione di un clima non sereno sviluppatosi nella propria scuola a seguito della pubblicazione dell’elenco dei premiati, esplicita ancora più chiaramente l’idea che la riservatezza sulle procedure valutative ingeneri effetti negativi:

sì, sicuramente ci saranno molte polemiche, anche perché [...] la classe docente secondo me, c’è una componente che non vuole farsi valutare, perché non è stata abituata nel tempo a farsi valutare. [...] Ecco perché io dicevo che è fondamentale [...] che un docente che si fa valutare, deve avere delle ricadute: devi dare! Nel momento in cui un docente si fa valutare e non entra nella lista, ha bisogno di capire in cosa deve migliorare, in cosa qualitativamente. Ci devono essere ricadute! Cioè, [...] non deve delimitarsi al premio. La premialità deve dare delle risposte a dei docenti, in termini professionali, per cui non tutti i docenti, bada bene, l’hanno fatto per i soldi, non tutti i docenti! Come forma di arricchimento professionale! Quindi, se non gli dai il premio, però lui si arricchisce da un punto di vista professionale, e allora inneschiamo un sistema di valutazione atto al miglioramento della professionalità e [...], allora si riusciamo a ottenere qualcosa. Ed è quello che io ho cercato sempre, da quando faccio [...], perché l’autoanalisi non è fatta solo per sapere quali sono i difetti, no!, per trovare i punti dove possono migliorare e ottenere dei miglioramenti, [...] stando dentro capisci che se vuoi ottenere un miglioramento, sono varie componenti che devono migliorare, eh! Deve

migliorare tutto perché il sistema, non è come un sistema professionale in cui tu lavori, qua hai a che fare con persone. E allora le situazioni a contorno sono talmente ampie, sono talmente varie, che tu per essere un bravo docente, devi essere anche capace di capire (intervista a un docente di un nucleo).

L'idea è che un antidoto efficace ai potenziali effetti negativi del meccanismo valutativo sul clima scolastico e sui livelli di coesione interna e di motivazione potrebbe essere rappresentato dall'utilizzo delle risultanze del processo di valutazione con finalità di carattere formativo. Questo concetto è espresso anche da un dirigente che sdrammatizza le lamentele registrate nella propria scuola in seguito alla pubblicazione dell'elenco dei premiati.

Dirigente: ma come tutte le classifiche finale di qualsiasi concorso, valutazione, è normale che ci siano lamentele. E è normale che ci sia stato subito un certo numero di docenti che hanno assalito il nucleo di valutazione, in senso buono, ma come avete premiato loro, c'era qualcun'altro che meritava, senza dare nomi, [...] se non fosse così non sarebbe naturale [...] tutti contenti e felici e va bene, invece no. Rimostranza ce n'è stata soprattutto per quanto riguarda il fatto del feedback, cioè del ritorno [...] cioè nel senso, io mi sono messo in gioco, ho partecipato, accetto la graduatoria perché è normale, come in un qualsiasi concorso, in un qualsiasi premio ecc. C'è una graduatoria finale, però visto che si parla di valutazione docente, [...], dammi un rimando per poter migliorare, nel senso dove io posso aver sbagliato, dove sbaglio oppure dove ho difficoltà nel nell'insegnamento, dimmi come e allora io posso intervenire nel mio modo, nella mia professionalità ecc. [...] sapere non le motivazioni che hanno indotto a non prendere la premialità, ma le motivazioni che hanno provocato questo tipo di graduatoria, perché sono in questo, cosa devo fare per essere migliore. [...] io sono convinto che nel nostro istituto sia stato costruttivo, [...] penso che la percentuale più alta abbia agito proprio in quel modo, perché, che cose devo fare [...]

Intervistatore: secondo lei questa reazione sul clima è una reazione che comunque rientrerà oppure potrà avere risvolti ancora nel prossimo anno scolastico?

Dirigente: no assolutamente penso che se dovesse capitare una cosa del genere sicuramente è una cosa di poca maturità, di poca professionalità da parte dei docenti, cioè non è che questa premialità distrugga quella che può essere una valutazione docente, una autostima di un docente [...] sono altre le cose più importanti. Avere il conforto degli alunni, dei colleghi, dei genitori, non penso proprio, poi se dovesse succedere sicuramente non è colpa di nessuno, ma è colpa della persona, dell'individuo (intervista a un dirigente scolastico).

Dalle brevi interviste telefoniche realizzate a settembre del 2011 emerge un quadro simile a quello fino ad ora delineato e parzialmente rassicurante rispetto ad alcuni timori inizialmente espressi da dirigenti e docenti. I presidi interpellati sottolineano di non aver registrato effetti eclatanti della sperimentazione sul clima scolastico, né di aver potuto osservare ripercussioni negative sui livelli di coesione interna. La pubblicazione dell'elenco dei premiati, come era facile prevedere, sembra aver effettivamente creato qualche malumore in tutti i contesti scolastici del campione, ma in misura tale da poter essere facilmente riassorbito senza ricadute in termini di aumento della conflittualità interna o di decrescita del grado di collaborazione. Alcuni dirigenti mettono in luce segnali positivi, che riconducono al desiderio di alcuni docenti di attivare percorsi di riflessività sul proprio agire professionale a partire dall'analisi degli esiti della valutazione. In alcune scuole docenti premiati e non hanno chiesto di visionare la documentazione, con l'obiettivo di essere messi al corrente dei criteri utilizzati dai valutatori. In quattro casi i dirigenti dicono di aver condiviso, con i docenti che ne hanno fatto richiesta, i criteri utilizzati, ricostruendo la logica sottostante il processo valutativo che ha portato alla definizione della lista finale dei premiati.

Valorizza: un'esperienza da non interrompere

Allo stesso tempo, nel corso delle interviste sono emersi degli elementi di criticità. In

molte scuole sembra diffuso, a detta dei dirigenti, un malumore tra i docenti collegato all'incertezza che aleggia intorno al futuro dell'esperienza e al timore che la sperimentazione conservi il carattere dell'episodicità. Gli intervistati ricordano che la motivazione che aveva spinto loro in primis e poi gli stessi docenti ad aderire alla sperimentazione risiedeva nella possibilità di attivare un percorso continuativo che potesse portare ad innescare processi di miglioramento. I dirigenti sottolineano l'effetto fortemente negativo che avrebbe un eventuale tradimento delle aspettative create da *Valorizza* nelle proprie scuole e nelle comunità di docenti che dirigono. Alcuni dirigenti esplicitano anche la volontà di prendere l'iniziativa in merito, prevedendo dei momenti ufficiali nel Collegio docenti in cui mettere all'ordine del giorno il prosieguo dell'esperienza e pianificare dei percorsi di riflessione collettiva sugli esiti e sulle possibili implicazioni. Questi stessi dirigenti lamentano, però, l'assenza di comunicazioni da parte del MIUR e, di conseguenza, l'asimmetria informativa che limita fortemente il loro campo di azione.

Tutti i dirigenti delle scuole del campione mostrano un grande interesse nella prosecuzione dell'esperienza, chiedendo che la sperimentazione abbia una continuità che si sviluppi attraverso progressivi aggiustamenti e affinamenti del modello e preveda un ampliamento del numero delle scuole coinvolte. In tal senso, la totalità dei dirigenti ascoltati rinnova con forza la disponibilità/volontà propria e dei propri Collegi di aderire a un eventuale prosieguo di *Valorizza*, per far sì che il bagaglio di conoscenza accumulato non vada perduto.

3.4 La sperimentazione tra sguardi esterni e voci dei protagonisti

Nei paragrafi seguenti verranno trattati alcuni nodi cruciali emersi durante la sperimentazione. Le considerazioni riportate tengono conto da un lato dell'osservazione diretta condotta nelle 11 scuole del campione, dall'altro delle testimonianze raccolte attraverso le interviste in profondità ai protagonisti della sperimentazione. Le interviste hanno coinvolto 3 attori per ciascuna scuola: il dirigente scolastico, un insegnante del nucleo di valutazione, un insegnante contrario alla sperimentazione e in un solo caso un docente premiato.

3.4.1 Oltre una vexata quaestio: valorizzare gli insegnanti

Uno degli ostacoli maggiori nell'avvicinamento a un sistema di valutazione nel nostro paese – autentico tabù della scuola italiana – è quello culturale. Gli insegnanti italiani, in generale fino a qualche anno fa, hanno mostrato una resistenza verso la valutazione: ne temevano le conseguenze e si sentivano impreparati ad affrontare la responsabilità di una rendicontazione pubblica a qualsiasi livello. Negli ultimi anni, invece, è aumentata la percentuale di insegnanti che crede indispensabile e ormai doverosa l'attuazione di un sistema di valutazione per la professione docente, nonostante le perplessità su quali siano le modalità più efficaci.

Nella valutazione c'è sempre una paura recondita, [...] la paura di non essere adeguato, per cui molti hanno preoccupazione proprio perché lì poi alla fine tu mi dici se davvero sono adeguato o no, adesso puoi farmelo capire ma lì me lo dici davvero (intervista a un dirigente).

Si ci sono state voci contrarie, ci sono anche state molte voci a favore, quindi c'è stato un confronto e

probabilmente chi magari di fronte all'idea della valutazione subito si era dimostrato un po' restio, non uno zoccolo duro alla parola valutazione "no, no, no non ne parliamo" di fronte ad alcune considerazioni, alcune considerazioni che sono quelle "perché no?", anche ...mmm, va bene, non volgiamo sottoporci alla valutazione, ma perché no?, così a priori, d'altro canto dappertutto anche nel settore privato si è soggetti a valutazione. Una valutazione credo che il dirigente comunque la faccia insomma nella sua testa, immagino che il dirigente, chi sente tutte le parti, lui soprattutto è quello che sente i genitori, sente gli studenti, sente i colleghi che si lamentano di qualche cosa, quindi davvero è la persona che può avere il polso della situazione (intervista a un docente del nucleo).

Nelle scuole del nostro campione la resistenza a priori è meno consolidata di quel che ci si potesse aspettare, anche in ragione del fatto che si tratta di un numero ristretto di scuole ben predisposte.

Dalle parole degli intervistati **emerge un bisogno interno alla scuola di un sistema di valorizzazione degli insegnanti** e di differenziazione della carriera, non solo tra chi ha aderito alla sperimentazione, ma anche tra chi è critico verso questo specifico modello di valorizzazione. La mancanza di un sistema di valutazione risulta un'anomalia per il sistema italiano che ormai ha maturato un ritardo quasi imbarazzante nei confronti degli altri paesi europei.

Ritengo da sempre, fin da quando ero studente, una anomalia del sistema scolastico italiano il fatto che non sia previsto nessuna valutazione del lavoro dell'insegnante (intervista a un insegnante critico).

Io sono convinto che la valutazione sia essenziale e obbligatoria, sulle modalità e sulle tecniche naturalmente ci si può ragionare, si possono trovare dei correttivi anche perché il metodo perfetto non si troverà mai, però sono contento di avere aderito, ero convinto prima ne sono convinto tutt'ora (intervista a un dirigente scolastico).

... credo che questo sia un fatto positivo, ci deve essere una progressione professionale fatta in maniera diversa, come in tutto il pubblico impiego, no? [...]si dovrebbe far carriera per meriti [...], per impegno, per onestà intellettuale, per un'etica professionale, quindi è giusto che ci sia una valutazione. Però il problema è stabilire quali sono i criteri (intervista a una docente contraria alla sperimentazione).

Un discorso di premialità, che, secondo me, è estremamente necessario e giusto, perché se la nostra professione vuole, anche come contratto nazionale, essere paragonata a quella di un libero professionista, perché noi siamo professionisti dell'educazione, [...] la connotazione della nostra figura è come quella di un professionista, né più e né meno, anche a livello contrattuale. Poi, dopo, ci mancano tasselli che la sorreggono, la completano, la.. strutturano. [...] allora, tutti, sono possibilmente tenuti a dire: «Eh, ma che ci vuole a fare la maestra!», e in realtà, non è così! Perché.. son tantissime le variabili che la completano e, quindi, devono essere [ndr. valutate], non dico tutte le variabili perché sarebbe impossibile, però, per lo meno, quelle più significative [...]. Già negli anni.., noi abbiamo fatto questo lavoro di autovalutazione, nostra e delle attese e aspettativa da parte del genitore, dell'intera scuola, dell'offerta dell'intera scuola. Quindi, questo tipo di discorso ha trovato un terreno, estremamente, fertile perché noi già siamo allenati ad avere un approccio del genere [...]. Ci faceva piacere sperimentare, ed essere all'interno di questa sperimentazione, giusto per capire, per capire! Non tanto e non solo ciò che avviene all'interno della norma, per capire noi stessi, al nostro interno. Qual era la ricaduta? Quali potevano essere le aree di miglioramento ancora per noi? Capito? A prescindere dalla premialità e a prescindere da chi avrebbe avuto questa premialità! Questo è stato l'approccio del Collegio, e quindi compatto (intervista a una docente di un nucleo).

Il ruolo dei dirigenti

Un ruolo determinate in questo tentativo di superamento della *vexata quaestio* lo

hanno avuto senz'altro i dirigenti. Questi ultimi, come abbiamo visto nella ricostruzione del processo, sono stati i primi ad aver ricevuto la comunicazione e la proposta di partecipazione da parte del MIUR e dell'USR. Un insieme di fattori, quali il tipo di *leadership* e l'esperienza professionale, ma soprattutto la loro sensibilità verso la valutazione, sono stati le determinanti per sostenere l'adesione dei Collegi. Alcuni dei dirigenti che abbiamo intercettato hanno palesemente mostrato la loro convinzione rispetto all'importanza di dare avvio ad un percorso sperimentale.

Nei Collegi io sono partita però, non lo so, non credo di essere stata così asettica, non so se la norma prevedeva che io fossi asettica, non lo so, in ogni caso io prima sono partita con quello che io penso della valutazione, di che cosa vuole dire valutare per un docente perché in fondo io ritengo che poiché noi valutiamo qualunque cosa del percorso di tutti quelli che ci passano davanti essere noi non sottoposti a valutazione lo trovo eticamente scorretto, dovremmo essere le prime persone ad essere valutate sempre per quello che facciamo, perché se non agiamo bene facciamo dei danni permanenti, per cui io ho esposto prima la mia idea e la mia esperienza (intervista a un dirigente scolastico).

Ad un certo momento ho avuto l'impressione che il Collegio dei docenti tendesse a non aderire e a rimangiarsi, allora io ho fatto la domanda che ha risolto il problema però riconosco di essere stato molto duro. Ho detto in sostanza dato che per me è una cosa importante se vengo messo in minoranza da questo collegio me ne vado, e sono contento del fatto che anche qualcuno non molto convinto ha preferito partecipare per non perdermi, questo va bene, ma al di là di eventuali false modestie lo dico perché così come altre volte nel Collegio dei docenti sono stato messo in minoranza rispetto a argomenti e ho preso atto delle decisioni del Collegio, questa volta mi sembrava particolarmente importante per cui così come il Collegio dei docenti ha tutto il diritto di esprimersi in modo diverso dal mio, anche io ritengo di dover avere lo stesso diritto e io non posso obbligare il Collegio dei docenti a votare a mio favore, però posso prendere atto che le decisioni del Collegio dei docenti non condividono con le mie, e assumere le conseguenze (intervista a un dirigente scolastico).

Come emerge dagli stralci seguenti, **un punto di forza di questo modello**, adottato dagli stessi dirigenti come elemento di convincimento, **è il suo carattere sperimentale** che offre l'opportunità di avvicinarsi ad una questione "spinosa" ma indispensabile, portando un contributo diretto. La possibilità di partecipare per poi formulare proposte migliorative spinge i Collegi a rispondere positivamente alla proposta del dirigente.

Forse sono stata anch'io a dire che mi sembrava un'opportunità da cogliere, perché si poteva, essendo sperimentazione, potevamo almeno oltre che provarci, che è sempre importante, almeno avere l'opportunità di dire la nostra opinione. e quindi questa cosa qui ha lasciato un po' cioè, forse ha fatto pensare un po' le persone (intervista a un insegnante del nucleo).

Inoltre, tra le scuole del campione un buon numero di istituti aveva già avuto al proprio interno esperienze di valutazione e ciò ha favorito un clima positivo e fertile, ben predisposto a sperimentare un nuovo sistema di valutazione.

3.4.2 Riflessività e miglioramento: utilità dell'autovalutazione dei docenti

La disposizione positiva verso il tema della valutazione prelude alla capacità che docenti e dirigenti mostrano di saper cogliere le potenzialità che una parte della strumentazione messa a disposizione da *Valorizza* ha in termini di promozione di riflessività e miglioramento. Sono in molti, ad esempio, ad identificare tra i punti di forza del modello proposto la presenza e la rilevanza data all'autovalutazione, ritenuta pratica importante al fine di generare processi di riflessività tesi al miglioramento della propria azione professionale:

un punto di forza io, anche se è strano, penso sia l'autovalutazione, perché l'autovalutazione è un modo... è di stimolo anche per il docente. [...] io penso che l'autovalutazione ha molto a che fare con la coscienza e... se hai in animo di non mentire, ehm, penso che sia molto formativa l'autovalutazione. [...] penso che sia un punto di forza [...] (intervista a una docente di un nucleo).

L'autovalutazione dei docenti viene ritenuta tassello centrale in un qualsiasi modello di valutazione dell'agire professionale degli insegnanti perché consente ai valutandi di esprimere il proprio punto di vista, di avere voce e di proporre la propria "narrazione" della progettualità e delle pratiche educative messe in atto.

Il questionario dell'autovalutazione, non solo, ti dava l'opportunità, seppur in trecento caratteri, di esplicitare una tua idea, [...] riferita alla tua progettualità, alla relazione coi colleghi, [...] – domande toste, eh!, non di poco conto, [...] era un documento che aveva un peso e un valore, e noi glielo abbiamo voluto dare, questo peso, questo valore. Capisci? (intervista a una docente di un nucleo).

L'autovalutazione viene categorizzata da molti dei protagonisti della sperimentazione come parte essenziale di un vero e proprio rinnovamento dello statuto professionale dell'insegnante, "un nuovo modo di pensare" come la definisce una dirigente scolastica, una nuova disposizione cruciale per evitare i rischi dell'autoreferenzialità e della routinizzazione delle pratiche di insegnamento. Esemplificativo in tal senso è quanto affermato da una dirigente a proposito delle potenzialità a suo dire ascrivibili ai processi di autovalutazione.

Punto di forza è lo stimolare alcuni processi, di lettura interiore, di.. – come dire? – di concentrazione sul proprio lavoro, sul riportare il lavoro non a un fatto – come dire? – di mestiere? [...] ma su un fatto professionale. Oltre a fornire una serie di conoscenze [...] (intervista a una dirigente scolastica).

Al di là dell'enfasi posta da molti sull'autovalutazione, giudicata tra gli aspetti più positivi del modello per le sue potenzialità in termini di riflessività, è interessante notare come, in generale, siano un buon numero i dirigenti ed i docenti che vedono in **Valorizza un'occasione per modificare alcuni tratti distintivi della cultura professionale dei docenti nel nostro paese**: a) l'avversione verso qualsiasi forma di valutazione e l'indisponibilità a mettere in discussione il proprio operato professionale; b) la messa sotto osservazione di alcuni aspetti e dimensioni delle proprie pratiche professionali su cui non ci si sofferma spesso e rispetto ai quali si procede sulla base di assunti dati per scontati; c) il mancato riconoscimento del fatto che gli *stakeholder* dei processi educativi, anche in assenza di esplicite procedure formali, esercitano in ogni caso il proprio giudizio sull'agire professionale degli insegnanti e sul servizio offerto dalle istituzioni scolastiche. Come una dirigente scolastica esplicita molto chiaramente:

Un altro punto di forza è quello dello stimolare la capacità di mettersi in gioco, e di accettare anche che ci sia qualchedun'altro che ti valuta, eh eh., e che non sei fuori dal sistema di valutazione. Ben venga, un sistema di valutazione! Certo, abbia alcune caratteristiche, però, [...] essere valutati non è male, perché ti mette in condizione di non sentirti abbandonato e, quindi, di essere stimolato in qualche modo. [...] prendere consapevolezza che i genitori valutano, anche se non fanno una scheda; che, comunque, anche se non c'è nessuno al di sopra di te che ti valuta, ma sicuramente i ragazzi ti valutano, i colleghi ti valutano, i genitori ti valutano, il territorio ti valuta, esprime dei giudizi, e in quanto tali sono delle valutazioni! (intervista a una dirigente scolastica).

3.4.3 Valorizza: un modello di valutazione sperimentale, gestito dalla comunità scolastica, contestuale, agile e plurale

Oltre ad ambivalenze connesse al ruolo professionale del docente, vi sono ragioni di ordine epistemologico che concorrono a rendere problematico il tema della valutazione degli insegnanti. Queste ragioni sono connesse all'oggetto stesso della valutazione, all'azione dell'insegnamento e agli interrogativi introno alla sua valutabilità. Molte caratteristiche dell'insegnamento, infatti, si possono considerare ostacoli alla possibilità di osservarlo, misurarlo, rilevarlo, confrontarlo e quindi riconoscerlo come oggetto di un processo valutativo. Per esempio, per citarne alcuni, la sua natura processuale impedisce una valutazione "a freddo" e richiede una valutazione nel corso del tempo; la sua natura contestuale non consente l'assunzione di comportamenti idealtipici validi in ogni contesto; la sua natura relazionale non permette di limitare l'osservazione al piano del contenuto; la sua natura plurale richiede di valutare l'efficacia in rapporto alle risposte fornite dalle diversità di cui gli stessi gruppi di studenti sono portatori (Castoldi, 2008).

Immaginare un sistema di valutazione per i docenti efficace e completo, anche tra gli insegnanti più critici verso questa sperimentazione, è un'operazione molto difficile. Alcuni enunciano criteri a cui ci si potrebbe rifare, ma nessuno si riconosce in un modello alternativo soddisfacente.

Intervistatore: e quindi se lei dovesse immaginare questa valutazione esterna, su quali criteri deve essere valutato un docente

Insegnante: questa è una bella domanda, naturalmente, perché uno dei motivi di difficoltà che si oppongono oggettivamente all'invenzione di un buon sistema di valutazione che non è chiarissimo in cosa consista la prestazione valutabile del docente (intervista a un insegnante critico).

Dai docenti e dai dirigenti che hanno preso parte alla sperimentazione il modello di reputazione professionale nel suo insieme è stato apprezzato.

Intanto, si tratta di un sistema di valutazione che ha reso partecipe in prima persona il personale interno della scuola senza affidare una partita così importante a personale esterno (ispettori, esperti, ecc...), **realizzando un atto di fiducia piena da parte del MIUR sull'autonomia e sul protagonismo della comunità scolastica** nel suo complesso.

Inoltre, si tratta di una procedura di valutazione che non è stata calata rigidamente dall'alto, ma ha dato la possibilità alle scuole di essere protagoniste e di **declinare in una qualche misura la sperimentazione in base al contesto**. In questo senso definiamo il modello contestuale: ciascun nucleo, pur nel rispetto del protocollo, ha potuto tener conto della propria situazione, dell'organizzazione del proprio istituto, del numero di plessi; ha potuto privilegiare delle dimensioni valutative, dare maggiore importanza ad uno strumento piuttosto che aggiungere nuovi elementi di valutazione, come per esempio alcuni nuclei hanno fatto rispetto al CV.

Secondo me.., il punto di forza.. sta proprio nell'impostazione.., ché.. io condivido.. che se ci sono.. più indicatori, a darci dei nomi, è probabile che quelli effettivamente ... Cioè, come.. come è stato ideato... (intervista a un docente del nucleo).

L'autonomia del nucleo è importante [...] quando tu hai autonomia, tu fai il vestito su persona: cioè, valutare un docente che è stato al xxx, e valutarne uno che sta al liceo classico, già parliamo di xxx, è completamente diverso. Al liceo classico ci stanno ragazzi che hanno famiglia, che hanno una realtà sociale, che probabilmente non hanno problemi.. economici, che non hanno problemi.. nel..

nell'ambito del sistema nel sociale, non ne hanno nell'ambito delle famiglie; tu pensa che qui, più del sessanta per cento vivono in famiglie divorziate, ehm, figli di ragazze madri. Voglio dire: è completamente diverso! Se tu crei degli indicatori rigidi, a quel punto rovini il sistema, vengono fuori dei risultati balordi. E solo con l'autonomia tu riesci a fare questo, riesci a creare quei vestiti su misura (intervista a un docente del nucleo).

La possibilità di incrociare punti di vista diversi – di attori (insegnanti e dirigente) **e utenti** (genitori ed alunni) – **rende il modello plurale ed olistico**. I docenti hanno apprezzato di essere stati coinvolti. Allo stesso modo i dirigenti hanno condiviso questa importante partita con insegnanti individuati personalmente o eletti dal nucleo, sentendosi così supportati.

Quello del nucleo eletto all'interno del Collegio dei docenti, secondo me, non va male. Io non mi sono trovato male, devo dire la verità, perché poi ho avuto la possibilità di confrontarmi con opinioni diverse, e devo dire che poi – e questo risulta anche dagli atti – la mia lista trova corrispondenza nella lista dei premiati per, mi pare, sei su otto, una cosa del genere. [...] questo è un dato importante, quindi io sulla questione del nucleo sono sostanzialmente d'accordo. Onestamente questo è uno dei punti del sistema che mi convince abbastanza! (intervista a un dirigente scolastico).

I genitori, dato che emerge dall'alto tasso di partecipazione in alcune scuole, hanno apprezzato la possibilità di dare il loro contributo alla valutazione e così anche gli studenti hanno affrontato l'incarico in modo molto serio e scrupoloso.

Dirigente scolastico: allora, le riposte degli studenti, sì le ho prese in considerazione ma grosso modo hanno confermato quello che avevo in mente io, anche quelle dei genitori sono state delle conferme [pausa] sia in quel caso positivo, che in quel caso negativo che dicevo prima. [...] Comunque analizzando i questionari dei genitori rispetto alle classi, sono gradimenti confermati

Intervistatore: rispetto all'elenco che

Dirigente scolastico: sì, quello rivolto a tutti i genitori e gli studenti, penalizza il fatto che è soltanto a quelli dell'ultimo anno, non si capisce perché solo quelli degli ultimi due anni, qui ci sono degli ottimi insegnanti che insegnano solo nel ginnasio non potranno essere valutati, né dai docenti, né dai genitori, questa è una cosa

Infine, **il modello si è dimostrato estremamente agile, veloce e**, quel che è molto rilevante, **poco dispendioso nella sua gestione**. 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: in nessuna scuola è stato necessario fissare un secondo incontro di lavoro collegiale perché c'è stata una buona convergenza delle liste individuali che ha permesso di definire con facilità l'elenco dei premiati.

3.4.4 Metodo reputazionale e strumenti: un difficile compromesso?

La difficoltà di tenere insieme, in uno stesso modello, il metodo reputazionale e la quantificazione numerica degli strumenti ha sollevato nel corso della sperimentazione alcune incertezze.

È possibile intravedere fin da subito **una certa difficoltà a comprendere il ruolo ancillare e confermativo degli strumenti**, radicata probabilmente sia in un rifugio inconsapevole nell'oggettività dello strumento sia in una diffidenza implicita verso un modello che attribuisce esplicitamente ampia libertà di giudizio al valutatore. **Al tema degli**

strumenti si accompagna quello della definizione dei criteri di valutazione attraverso i quali individuare gli insegnanti da premiare, rivelando anche in questo caso una resistenza da parte dei docenti a sposare fino in fondo la logica olistica/sintetica ed un ancoraggio, tanto radicato quanto inconsapevole, alla logica dell'oggettività. Una delle principali preoccupazioni degli attori è rappresentata da quali siano i criteri di valutazione che i nuclei devono utilizzare per definire il proprio giudizio. Le domande più ricorrenti che si registrano nella fase di presentazione della sperimentazione sono le seguenti: "cosa si andrà a valutare? Quali aspetti e con quali criteri?".

L'ancoraggio implicito alle sicurezze dell'oggettività conduce ad un altro aspetto sensibile: quello del **dualismo**, per certi versi irrisolto nella stessa articolazione del modello, **tra una logica di valutazione di tipo reputazionale e strumenti di valutazione standardizzati di tipo misurativo**. Non è un caso che questo rappresenti uno degli aspetti più difficili da metabolizzare per i dirigenti e i docenti delle scuole.

Una certa difficoltà a orientarsi nel dualismo tra una logica di valutazione oggettiva e una logica di tipo reputazionale viene sollevata anche nel corso delle interviste. Queste due componenti come possono stare insieme? Ma, allo stesso tempo, come si può garantire scientificità a una valutazione basata sulla reputazione senza elementi oggettivi? Queste sono le domande che si pongono alcuni dirigenti riflettendo sul modello.

Altra criticità? È, comunque, l'intervento, ehm, personale, perché in ogni situazione, là dove c'è l'essere umano, si arriva ad una.. ad una valutazione personale. C'è la poca oggettività della valutazione, secondo me, che laddove mi viene a dire che, oltre la valutazione, oltre ai genitori, oltre al curriculum, bisogna.. pensare dal punto di vista personale: nel personale c'è di tutto e niente! Perché nel personale, da parte del dirigente, c'è abbastanza oggettività, ma da parte dei colleghi che compongono il nucleo, non so fino a che punto si può garantire l'oggettività! E, comunque, in una valutazione non sempre è possibile l'oggettività, a meno che non si decide da quello, più quello, più quello, uguale valutazione positiva. Cioè, l'elemento individuale crea non l'oggettività, crea soggettività: c'è poco da discutere su questo! È chiaro? (intervista a un dirigente scolastico).

Più.. più facilmente dimostrabili! Cioè, se un docente mi dovesse chiedere, ipotesi: «Perché questo docente è stato valutato meglio di me?», dirgli che la mia opinione su di lui è migliore rispetto a quella che ho nei suoi riguardi, non è proprio una risposta scientifica, è una risposta molto personale. È chiaro? Magari la docente pensa che se ci fosse un altro Preside, lei sarebbe stata premiata. Questo è la mia.. questa è la mia difficoltà in questa situazione. Cioè, se bisogna valutare, dovremmo avere comunque dei criteri oggettivi. Cioè, tu hai il massimo dei voti qua, qua, e qua, allora ti valuto positivamente. L'intervento del do.. del docente, più che del dirigente, diventa una cosa molto personale. Questo penso io! (intervista a un dirigente scolastico).

A partire dalle considerazioni emerse nella fase di osservazione e dalle dichiarazioni degli intervistati, si può delineare una tipologia con l'obiettivo di descrivere come nelle scuole del campione il modello sperimentale è stato compreso e in che modo il dualismo tra logica reputazionale e strumenti di valutazione è stato risolto (si veda più avanti *tab. 3.7*).

Il primo gruppo di scuole include chi ha capito bene fin da subito la logica reputazionale e l'ha fatta propria: gli strumenti sono stati utilizzati come "prova del nove", come elementi aggiuntivi, ma la lista è stata stilata principalmente in base al principio della reputazione.

Dirigente scolastico: no, siamo arrivati poi alla media, ma la partenza è questa perché è il mio lavoro nella quotidianità secondo il mio punto di vista non si può valutare se non mettendo insieme tutti i tasselli della quotidianità se no sarebbe dal mio punto di vista una valutazione asettica che tutto sommato non ci serviva.

Intervistatore: quindi in quest'ottica la logica reputazionale vi è servita per definire la sua lista

Dirigente scolastico: sì, sì, molto.

Intervistatore: e tra questi tre strumenti uno in particolare ha avuto un ruolo significativo, un peso significativo, l'ha aiutata a confermare piuttosto che indirizzare

Dirigente scolastico: no perché se la logica è quella di prima e gli strumenti sono utili per poi raggiungere l'obiettivo comune (intervista a un dirigente scolastico).

Dirigente scolastico: Io ho guardato tutte le risultanze, mi piace molto leggere, ho guardato con attenzione i curricula, ho guardato con attenzione i questionari dei docenti, che mi hanno dato grandi spazi, devo dire che ho avuto grandi spunti proprio personali sulle persone che conosco, mi hanno confermato però l'idea che avevo di loro, ho avuto poche sorprese nel leggere il questionario e nel guardare i loro curricula, ho avuto più sorpresa nel riscontro con i genitori che non pensavo così attenti, o così in gamba di andare ad individuare alcune caratteristiche dei docenti dove hanno colto veramente la dinamica, per cui ho letto alla luce critica di quello che io pensavo dell'insegnante, non ho letto acriticamente eh,

Intervistatore: in che senso?

Dirigente scolastico: io ho un'idea di ognuno di loro

Intervistatore: quindi ho letto quello che avevano fatto facendoli passare attraverso la lente della mia idea, devo dire che ho guardato molto poco i numeri, quei numeri, quei valori sono stati per me molto marginali, non li ho tanto considerati. [...] *[NdR Si riferisce ai docenti dei nuclei]*

Dirigente scolastico: quindi come dire lei aveva già una lista prima di, nella sua idea, prima di utilizzare gli strumenti

Intervistatore: io credo che come dirigente tu devi avere in testa i tuoi insegnanti e devi già sapere come sono, io li valuto comunque anche senza, senza entrare in un metodo di valutazione e li valuto attraverso il lavoro di tutti i giorni, attraverso lo scrutinio, attraverso il voto che mi danno, attraverso le risposte, attraverso, attraverso tanti elementi per cui sì, io avevo già in mente un'idea (intervista a un dirigente scolastico).

Un secondo gruppo di scuole ha applicato la logica reputazionale, ma non l'ha concettualizzata e capita fino in fondo. La difficoltà principale è stata di comprendere il ruolo ancillare degli strumenti rispetto alla valutazione su base reputazionale.

L'attenzione del nucleo, infatti, fin da subito si è rivolta agli strumenti e l'operazione di valutazione è avvenuta in modo quantitativo, attribuendo a ciascun insegnante un giudizio numerico risultante dalla media delle valutazioni di ogni singolo strumento. Qualora però, e questo è particolarmente interessante, i risultati non fossero coerenti con l'opinione dei valutandi si è proceduto, così come è stato definito in modo molto esaustivo da un componente del nucleo, con una "sanatoria interna", applicando dei correttivi agli strumenti, per cercare di conciliare la valutazione quantitativa con l'approccio reputazionale. Ciò che differenzia questo gruppo di scuole rispetto alla tipologia che seguirà è la mancanza di consapevolezza in questa procedura: il compromesso tra opinione personale e strumenti non si raggiunge con piena coscienza della logica sottesa al modello, ma semplicemente per formulare una lista soddisfacente. Significativa è l'esperienza di questa insegnante:

Io ho fatto una media matematica, quindi semplicemente ho fatto la somma del punteggio che era uscito dall'autovalutazione, del punteggio che è uscito dalla fascia dei genitori, del punteggio che io ho attribuito all'ultima parte quella della valutazione del curriculum e da quella ho desunto, ho fatto diciamo una media.

Poi sono andata a guardarmi però determinate cose, perché è chiaro che ho notato parecchie, spesso, non sempre, ma spesso delle contraddizioni a magari, su sulle singole voci, del questionario di autovalutazione, sulle singole voci del questionario dei genitori c'erano delle incongruenze che io ho notato, a maggior ragione forse perché, per il ruolo che svolgo. Io direi che in linea di massima anche se non ho utilizzato fisicamente queste incongruenze, però questo meccanismo ha portato comunque ad avere una specie di sanatoria interna no, *[risata]*, chiamiamola così per cui chi si era magari

valutato tantissimo, è stato poi valutato meno poi dai genitori, quindi c'è stato un meccanismo di compensazione. (intervista a un dirigente scolastico).

Il terzo gruppo si compone di scuole che hanno applicato e compreso la logica reputazionale legittimandola ex post attraverso giustificativi quantitativi e oggettivi.

Dalle interviste è emerso che alcuni dirigenti si sono sentiti poco tutelati nell'applicare esplicitamente la logica reputazionale per il timore di dare adito, in seguito alla pubblicazione della lista dei premiati, a vertenze o a richieste di accesso agli atti da parte dei docenti valutati. Così si è proceduto attraverso un calcolo matematico, assegnando un punteggio sintetico a ogni strumento di valutazione, cercando però di conciliare consapevolmente la valutazione numerica con elementi di giudizio reputazionale.

Interessante è il caso di un'insegnante che, prima di procedere con il calcolo matematico di tutti i punteggi ottenuti dagli strumenti, ha stilato una lista di insegnanti meritevoli basandosi esclusivamente sulla propria idea e sulla conoscenza diretta. Pur descrivendo tutto il processo di valutazione individuale in modo molto oggettivo, parlando di incroci tra percentuali e medie matematiche, l'insegnante dice di aver trovato dei correttivi per avvicinarsi alla propria idea reputazionale e che, in questo senso, i questionari dei genitori sono stati l'elemento di maggior sostegno.

io prima ho provato a fare un elenco con le valutazioni che avrei dato io senza guardare niente, né curricoli, ho cercato di capire che punteggio avrei dato, poi l'ho paragonato quello che si erano dati nelle autovalutazioni ognuno di loro, e ovviamente c'erano delle discrepanze allora non conoscendo i colleghi a quel punto lì non potevo correggere quelli del classico e dare per buono quelle del linguistico, allora ho detto va bene vediamo di prendere per buona l'autovalutazione che uno si è dato. Bè, intanto ho letto le risposte e in alcuni casi non sempre la motivazione era una risposta, e allora insomma lì va bene ti sei dato 6 però non mi hai detto come fai, se io ti chiedo adegui il programma e tu rispondi si adegua al programma e ti dai 6 no, mi devi dire come. Allora in alcuni casi ho cercato di correggere la valutazione sulla base della risposta prendendola come oggettiva. Ti sei dato 6 però mi hai risposto in modo soddisfacente, sì o no, Quindi invece di 6 ti do 5, questo su tutti, calcolando proprio l'obiettività della risposta.

Intervistatore: quindi si appuntava un altro giudizio.

Insegnante: esatto un altro giudizio, dopo di che, e quindi ho stilato una prima graduatoria sulla base dell'autovalutazione, dopo di che ho controllato, ho tenuto conto soprattutto dei risultati dei genitori, la valutazione dei genitori, perché per quella degli studenti e, non ho avuto la possibilità di raffrontarle obiettivamente perché hanno votato solo, avevano espresso il giudizio solo gli studenti del 4° e del 5° anno, e molti colleghi non hanno classi terminali, quindi là risultava zero il valore ponderale per cui...

Intervistatore: quindi non ha potuto utilizzare quello strumento.

Insegnante: no, l'ho guardato insomma grossomodo, poi ho visto che bene o male corrispondeva al giudizio dei genitori, quindi tutto sommato, ho immaginato che qualora anche i docenti del biennio avessero avuto una valutazione sarebbe stata più o meno equivalente a quella dei genitori. Quindi quella determinante è stata quella dei genitori. Quello rapportato su una tabella di excel mi ha dato uno spostamento già, mi ha creato una graduatoria diversa, dopo di che ho guardato i curricoli. Quindi sulla base dei corsi di aggiornamento degli ultimi due anni, quelle voci che... anche se lì non è stato semplice perché per esempio nel curriculum quello del modello europeo non c'è l'aggiornamento e quindi qualcuno l'ha dichiarato, qualcuno no, perché non essendo specificatamente richiesto. L'autovalutazione con una graduatoria, quella dei genitori con un'altra, poi va bè... ovviamente facendo l'incrocio.

Intervistatore: assegnato priorità, un peso più significativo a uno strumento piuttosto che a un altro.

Insegnante: no ho cercato di compararli tutti e tre, però forse quello decisivo che confermava probabilmente l'idea che io avevo è stato quello dei genitori.

Intervistatore: dei genitori, quindi la lista finale rispetto alla sua prima lista immaginaria si discostava molto?

Insegnante: no, non tantissimo, però secondo me la mia prima lista quella fatta con le mie valutazioni

non si discostava, però sull'autovalutazione qualcuno si è decisamente sottovalutato e qualcun'altro si è decisamente sopravvalutato. Però non si discostava molto dalla lista che avevo fatto io (intervista a un insegnante).

Tabella 3.7 – Numero di scuole per tipologia

Tipologia	Scuole
Logica reputazionale: compresa e applicata	3
Logica reputazionale: applicata ma non concettualizzata	5
Logica reputazionale: compresa e applicata legittimandola ex post	3

3.4.5 Criticità del processo sperimentale

In questo paragrafo verranno sintetizzate le criticità del processo emerse nella fase di osservazione diretta ed evidenziate dai protagonisti della sperimentazione nel corso delle interviste e nei report redatti e inviati al MIUR.

Alcune criticità sono connesse agli strumenti. Tra queste la più condivisa riguarda il **questionario di autovalutazione**. Molti docenti e dirigenti sottolineano che il punteggio fornito dallo strumento è soggetto a *bias* legati alla tendenza individuale a sottostimarsi o a sovrastimarsi:

Dirigente scolastico: il questionario di autovalutazione forse capisco che sia volutamente ripetitivo, però, forse andava [*pausa*] strutturato in maniera più agevole eee senza un punteggio, forse lasciare alla commissione di stabilire un punteggio sulla base della risposta [...] cioè, lasciare la casella in bianco, tu non ti dai un punteggio, tu mi dici se ti adegui e come fai, poi la commissione ti assegna un punteggio sulla base della risposta. Sì, è un lavoro più complesso e con un minor numero di quesiti, alcune volte il quesito si ripeteva. [...]. E..anche perché poi sull'autovalutazione diventa un po' anche difficile dire "no non è vero che secondo me tu fai così", insomma, oppure non ti darei questo punteggio. Oppure magari lasciare entrambe le cose, tu quanto ti dai e poi lasci una casella, quando si mette a cura della segreteria, a cura del nucleo e il nucleo ti da invece un altro punteggio. Quello potrebbe far parte anche di una fase comune del nucleo, perché ad un certo punto uno prende in considerazione quello, hai già le risposte a questo che punteggio troviamo, perché non è necessario che lo si faccia da soli (intervista a un dirigente scolastico).

Lo stesso questionario è ritenuto inadeguato per determinati ordini di scuola, soprattutto per la scuola dell'infanzia, dove le competenze richieste agli insegnanti non sono del tutto sovrapponibili a quelle della primaria e ancor meno a quelle della scuola superiore. Inoltre, il questionario non è adatto alla figura dell'insegnante di sostegno: bisognerebbe trovare il modo di valorizzare la professionalità di questi docenti che sembrerebbero essere stati sfavoriti complessivamente dal sistema di valutazione.

Lo strumento del **curriculum vitae** di per sé è stato apprezzato da molti docenti e dirigenti. Ciò che da un buon numero di intervistati è stato criticato è il format europeo, ritenuto inadeguato alla professione docente. Molti dirigenti e docenti fanno notare, nel corso delle giornate di formazione, che il CV europeo in formato Europass non è uno strumento adatto a cogliere gli aspetti salienti del percorso professionale e formativo di un professionista particolare come è il docente per due motivi: a) è concepito come strumento utile a chi deve collocarsi nel mercato del lavoro e non a chi già vi ha una posizione consolidata; b) è concepito per descrivere le caratteristiche di percorsi professionali che tipicamente si sviluppano in contesti caratterizzati da dinamismo e modalità organizzative tipiche delle

aziende private e/o delle pubbliche amministrazioni. Le sue categorizzazioni intercettano invece con difficoltà le specificità della professione docente. Dirigenti e docenti sottolineano inoltre con forza uno iato significativo tra il CV e la scheda che i nuclei dovrebbero utilizzare per valutare i curriculum vitae stessi.

La proposta che emerge dalle parole dei protagonisti della sperimentazione è che venga **predisposto un modello ad hoc per la professione insegnante** capace di raccogliere tutte le informazioni indispensabili per qualificare il percorso della professione docente.

Curriculum, il formato europeo che va tanto bene per chi vive nel modo vero non va bene nel mondo irrealistico che è quello della scuola, che è un mondo effimero. Tutto quello che succede oltre a questa porta è verità, tutto quello che succede dentro, nelle nostre scuole vicino alla verità, ma non è così vero. È assurdo che tutti questi docenti meravigliosi non abbiano mai fatto un curriculum nella loro vita, è una cosa sconveniente, quindi anche solo per questo è stato bene aver aderito a questo progetto così almeno hanno imparato, ci hanno provato. Quindi, insomma sul curriculum bisogna secondo me modificarlo, secondo il nucleo, secondo il Collegio va un po' modificato e adattato a noi (intervista a un dirigente scolastico).

Rispetto al **questionario dei genitori** le preoccupazioni dei docenti nascono, soprattutto in fase di osservazione, da alcune considerazioni che riguardano: a) la non competenza dei genitori a esprimere un giudizio sull'agire professionale degli insegnanti; b) il disinteresse che i genitori mostrano, soprattutto nelle aree svantaggiate e nel caso delle classi meno abbienti, verso l'istituzione scolastica e il percorso educativo dei propri figli, con la probabile conseguenza di una scarsa risposta; c) la non obiettività dei genitori, ritenuti inclini a valutare sulla base di esperienze e interessi particolaristici; d) l'influenza esercitata sui giudizi dei genitori dagli stereotipi relativi al diverso "peso" delle materie e degli insegnanti e il timore che alcune categorie di docenti possano risultare svantaggiate dal coinvolgimento dei genitori (in questo senso molta attenzione viene posta da numerosi dirigenti e docenti sulla questione delle ponderazioni fatte dal software nell'analisi dei dati che emergono dalle schede genitori).

Anche attraverso le interviste si raccolgono sollecitazioni concernenti le motivazioni addotte per sostenere le preferenze espresse dai genitori: in parte troppo semplicistiche, in parte inadeguate nei contenuti.

Era un questionario che oltretutto non ci piaceva, nel senso che era proprio quello che noi temevamo, c'erano dentro delle domande veramente ... se secondo il genitore noi sapevamo tenere la disciplina, se erano delle domande che noi abbiamo detto no, era proprio quello che non volevamo. [...] A noi potevano stare benissimo delle domande quando un genitore poteva rispondere del tipo l'insegnante è accogliente, è tempestiva nel comunicare le cose riguardo al figlio, e non so presenta il tipo di lavoro che deve fare, cioè le cose che è giusto che un insegnante dica a un genitore, ma che un genitore mi venga a dire se so più o meno tenere la disciplina era già una di quelle domande che veramente non... (intervista a un docente del nucleo).

... quando ho letto le possibili risposte, ho detto "mamma mia" indicare nomi di docenti nelle cui materie i ragazzi avevano ottenuto ottimi risultati, quando ho letto questa frase ho detto "mamma mia, è un disastro", anche perché, se chiediamo soltanto quelli che fanno ottenere ottimi risultati, si potrebbe dire ambiguo. ecco, le classi che ho io hanno ottimi risultati, poverini, eh, uno su 25, quindi... quando ho letto cosa avrebbero potuto utilizzare i genitori a sostegno della *nomination*, ho detto qua... e infatti molti non hanno crocettato quei punti, hanno scritto.. alla fine, credo che questa è stata davvero una grande cosa da parte dei genitori [...]un grande merito da parte dei genitori, che hanno preso con serietà l'impegno (intervista a un docente del nucleo).

Inoltre, **le criticità rispetto ai genitori riguardano anche le modalità del loro coinvolgimento**. Per quanto concerne la distribuzione di questionari alle famiglie va sottolineato che le scuole hanno seguito modalità differenti: in alcuni casi sono stati consegnati direttamente agli studenti chiedendo loro di riportarli nei giorni seguenti, in altri casi è stato chiesto ai genitori di consegnarli direttamente alla scuola, in altri ancora, invece, sono stati organizzati incontri di presentazione.

Nel corso delle osservazioni realizzate durante alcuni incontri con i genitori nelle scuole del campione è stato possibile raccogliere elementi che consentono in questa sede di fare alcune considerazioni in merito alle reazioni registrate tra i genitori e ad alcuni aspetti potenzialmente critici emersi in questa fase.

Le reazioni dei genitori (gli incontri hanno visto soprattutto la partecipazione delle madri) sono state prevalentemente di due tipi. Nella maggioranza dei casi è stato possibile registrare giudizi positivi tra i partecipanti agli incontri, dovuti in primis al riconoscimento della possibilità di espressione delle proprie opinioni che, in una logica di pluralismo, il modello sperimentale offriva ai genitori degli alunni. A ciò ha fatto da contraltare un certo imbarazzo, riscontrabile in molti, nel dover esprimere in una formula diretta i nomi dei docenti, senza possibilità di motivare discorsivamente il proprio giudizio. In molti hanno preceduto l'espressione delle proprie preferenze con frasi simili nel tono e nelle intenzioni a quella che segue: "mi dispiace per i docenti che riceveranno meno preferenze, che non vengono votati... noi ci siamo trovati bene con tutti" (osservazione di uno degli incontri con i genitori).

In altri casi, alcuni genitori hanno espresso invece contrarietà rispetto al proprio coinvolgimento, ritenendo non opportuna la partecipazione dei genitori al processo di valutazione, ritenendosi sprovvisti di competenze sufficienti per dare giudizi tecnici sull'operato degli insegnanti.

Dall'analisi delle osservazioni si sono evidenziati alcuni punti potenzialmente critici rispetto alle modalità di coinvolgimento dei genitori su cui sarà necessario riflettere nell'ottica della replicabilità del modello sperimentale:

- soprattutto nelle scuole situate in aree svantaggiate e con una platea composta da ceti medio-bassi è stato possibile assistere a molti casi di genitori con scarso livello di alfabetizzazione e/o con scarsa conoscenza del contesto scolastico frequentato dai propri figli: nella maggioranza dei casi i genitori, quando sono venuti, lo hanno fatto facendosi accompagnare dal proprio figlio, che nei fatti ha espresso le preferenze in vece del genitore;
- in molti degli incontri i genitori hanno dato segnali di interpretare in modo semplicistico il proprio coinvolgimento e l'espressione delle proprie preferenze, consegnando il questionario compilato anche prima che il/la dirigente di turno terminasse la presentazione della sperimentazione, esercitando il proprio diritto in maniera poco riflessiva;
- nel corso degli incontri, dopo la distribuzione dei questionari per l'utenza, si sono create nella grande maggioranza dei casi situazioni che consentivano ai genitori, ai figli che li accompagnavano e agli altri presenti di parlare e confrontarsi tra loro, influenzandosi ovviamente a vicenda. In molti casi, inoltre, la richiesta di un consiglio a un docente, a un amministrativo o ad altre figure presenti ha rappresentato l'occasione per una forma di influenza esterna nella formulazione del giudizio;
- la scarsa conoscenza da parte dei genitori del contesto scolastico dei propri figli li ha spesso spinti ad utilizzare un criterio di scelta casuale (indicare quei docenti che si conoscono, per motivi che possono essere i più disparati) o a privilegiare scelte

orientate da stereotipi legati al numero delle ore di un insegnante o al peso/prestigio della materia insegnata.

Nonostante le resistenze e le preoccupazioni emerse durante la presentazione dello strumento e gli incontri con i genitori, nella fase di valutazione molte scuole rimangono positivamente sorprese proprio dall'efficacia del metodo, notando la **congruenza tra le preferenze indicate dei genitori e la valutazione finale del nucleo**. Certamente un dato su cui riflettere è la variabilità del tasso di restituzione dei questionari per i genitori (si veda *cap. 4*). I dati più alti in alcune scuole nascono da un lato dal contesto, si evidenzia infatti una differenza significativa dei tassi di risposta tra le scuole del Nord e le scuole del Sud, e dall'altro dall'azione decisa della dirigenza, fortemente intenzionata ad avere tassi di restituzione elevati.

Per quanto riguarda invece il **questionario degli studenti**, alcuni dirigenti e docenti delle scuole superiori di secondo grado, e in alcuni casi anche della scuola superiore di primo grado, propongono il coinvolgimento di tutti gli alunni, non solo quelli delle quarte e quinte.

io sì, io darei voce anche nelle medie. nelle elementari non so perché non ho esperienza, ma nelle medie io ritengo che i ragazzini siano assolutamente in grado di valutare i loro docenti (intervista docente del nucleo).

solo ai ragazzi del quarto e del quinto anno, onestamente, mi pare un po' riduttivo. Un po' riduttivo, perché.. a mio parere, anche un.. un.. ragazzo di primo e di seconda può, ehm, dare un'una valutazione, ehm, a mio parere, abbastanza fondata, e.. e quindi.. io questa.. questa riduzione al quarto e al quinto anno, non la vedo.. non la vedo positiva (intervista a un dirigente).

In più un'altra criticità sta nel fatto che avendo fatto partecipare solo gli allievi del quarto e del quinto anno [...] sono stati penalizzati i docenti che lavorano nel biennio. Perché è vero che questi ragazzi potevano avere un ricordo, ma tre nomi potevano inserire e, quindi, certamente non hanno individuato ..., ecco perché io dico che c'è bisogno della partecipazione di tutti gli allievi, perché molti insegnano solo nel biennio, anche di quelli che hanno presentato domanda e certamente sono stati penalizzati, come sono stati penalizzati i docenti di sostegno, perché hanno avuto difficoltà nel questionario (intervista a un docente del nucleo).

Altro tema su cui si concentra l'attenzione dei docenti è quello della **scelta dei valutatori**. In molte scuole si sottolinea con forza, per il buon funzionamento del modello, la necessità di individuare "con cura" i valutatori poiché si teme l'ampia discrezionalità affidata loro. Molti dirigenti fanno intendere, nel corso di scambi informali precedenti o successivi ai Collegi, che seguiranno con cura il processo di elezione dei componenti del nucleo, che si impegneranno per orientare i Collegi verso l'elezione di docenti equilibrati che non siano influenzati da aspetti di carattere particolaristico.

Nel corso delle interviste si è chiesto ai protagonisti della sperimentazione se ritenessero opportuno prevedere criteri e/o ulteriori **requisiti per l'individuazione dei componenti del nucleo**. Le principali posizioni emerse sono le seguenti: a) nella sostanza dirigenti e docenti giudicano positivamente la delega dell'elezione al Collegio docenti e rimandano a criteri di scelta di carattere informale: stima, equilibrio, affidabilità; b) in alcuni casi prospettano la possibilità di estendere il requisito di tre anni di permanenza nella scuola, sottolineando come una conoscenza approfondita della specifica realtà scolastica sia un pre-requisito irrinunciabile.

Un'altra criticità relativa alla composizione del nucleo è stata sollevata da quelle scuole del campione molto frammentate sul territorio o dagli istituti comprensivi che propongono di aumentare il **numero dei componenti del nucleo**. Il criterio della

rappresentatività, un insegnante per ordine o un insegnante per plesso, è ritenuto fondamentale dai protagonisti della sperimentazione.

Infine, l'attenzione degli attori si concentra anche sui seguenti aspetti, sebbene in misura assolutamente marginale rispetto a quelli fino ad ora trattati:

- **la tempistica e l'articolazione delle fasi del percorso sperimentale.** Sono in molti a ritenere che la tempistica sia troppo stretta e a sottolineare che sarebbe stata più opportuna una scansione temporale più rilassata, che desse il tempo ai partecipanti di “digerire”, elaborare, discutere, motivare, convincere ed essere convinti;
- **i possibili svantaggi per alcune categorie di docenti** (soprattutto i docenti di sostegno e quelli distaccati per funzioni di supporto alla dirigenza, nonché quelli che insegnano quelle materie considerate come “minori” nell’immaginario collettivo) **e alcune potenziali discriminazioni** (viene considerata tale ad esempio in alcuni casi una non equa distribuzione delle premialità tra i diversi plessi di una scuola);
- **alcune specificità proprie di determinati contesti scolastici** (per es: le Direzioni didattiche o gli Istituti comprensivi siti in zone di provincia e/o montane con un numero elevato di **plessi distanti tra loro**; gli Istituti comprensivi nei quali si candidano docenti appartenenti a tre ordini di scuola differenti) che rendono difficile applicare il modello nella sua versione originale. Da questa tipologia di osservazioni nasce la richiesta di alcune scuole di poter modificare gli strumenti adattandole ai propri contesti ed alle proprie esigenze (**contestualizzazioni e ricalibrature**).

3.4.6 *Quali prospettive di differenziazione remunerativa, di sviluppo professionale e/o di carriera apre Valorizza*

Fermo restando che la premialità non poteva essere che *una tantum* perché strettamente connessa ad una sperimentazione, **i docenti e i dirigenti si sono posti la domanda su quali siano le prospettive di differenziazione remunerativa, di sviluppo professionale e/o di carriera aperte con Valorizza.**

È innanzitutto interessante notare come, al di là delle aspettative, anche tra i contrari alla sperimentazione questa critica non sia radicata in un rifiuto di qualsiasi forma di meccanismo premiante, ma all’opposto nel riconoscimento della mancata connessione tra la premialità e forme di avanzamento di carriera. A tal proposito si veda quanto dichiarato da un docente contrario alla sperimentazione che ha scelto di non parteciparvi.

Nella scuola, effettivamente, per come è adesso la scuola, non è più possibile generalizzare [...], massificare tutto, anche a livello economico; né tanto meno si può sperare, ecco, così di fare uno scatto ogni sette anni, che non avrebbe senso. Quindi la meritocrazia, secondo me, è un fatto che, oggi come oggi, ci deve essere. [...] diciamo che si dovrebbe far carriera per meriti, per impegno, per onestà intellettuale, per un’etica professionale, quindi è giusto che ci sia una valutazione. Però il problema è.., ehm.., stabilire quali sono i criteri. [...] il problema è chi deve dare, e chi deve avere: quindi ci vogliono praticamente dei criteri, effettivamente, chiari, eh eh.. Cosa molto difficile! [...] perché non lo so poi chi dovrebbe fare questa scelta, no? Di dire: questo può fare carriera [...] (intervista a un docente contrario alla sperimentazione).

Molti degli intervistati si spingono decisamente al di là dell’affermazione generica sull’opportunità dell’introduzione di principi legati al merito chiedendo esplicitamente la previsione, a fianco di *Valorizza*, di **un sistema di differenziazione delle carriere che riconosca merito ed eccellenza attraverso la garanzia di percorsi di avanzamento retributivo e professionale.** Questa docente, contraria alla sperimentazione per la presenza

del premio in denaro, ad esempio sottolinea come la differenziazione delle carriere raggiungerebbe effettivamente il risultato di rendere attraente la carriera docente e di spingere i singoli professionisti verso logiche di miglioramento continuo.

[Penso] che il premio, non debba essere un budget economico una tantum o, in qualche modo, identificabile in quanto tale. La cosa più importante credo che sia aprire la carriera docenti, però, fin ora, la carriera docenti è stata sempre piatta. Il docente, anche il migliore, tende a sedersi e a aspettare due anni, quando erano due anni, poi tre, poi il blocco, quello che sia, dice: “Tanto, questo è! Più di tanto non si riesce a fare nell’ambito della carriera del docente”. Allora, si dovrebbe, in qualche modo, movimentare la carriera dei docenti e, soprattutto, renderla attraente, anche per chi vuole impegnarsi, lavorare, in modo – come dire? – ulteriore, perché un fondamento di professionalità ci deve essere per forza, per tutti e quello deve essere indispensabile. Chi vuole andare oltre, ecco, può essere premiato tra virgolette con un acceleramento della carriera, quindi una differenziazione della carriera docenti in vari livelli, quindi può accedere tramite – non so – titoli e concorsi e valutazione positiva (intervista a una docente contraria alla sperimentazione).

Lo stesso concetto viene ribadito da un dirigente scolastico, il quale prefigura **la necessità che Valorizza venga inserito in un quadro più ampio di riforme di sistema tese a costruire un Sistema nazionale di valutazione del servizio scolastico** che abbia tra gli obiettivi quello fondamentale della valorizzazione e, potremmo dire, rivitalizzazione della professione docente:

ho una convinzione di partenza [...] che il meccanismo della premialità una tantum non vada bene. Nel senso che io credo che il docente sarebbe molto più contento di essere valutato per una prospettiva di un riconoscimento di carriera, o, comunque di valorizzazione professionale, perché se al docente gli viene detto: “Tu quest’anno prendi mille e quattro, mille e cinque, eccetera, però, non ha una ricaduta sul tuo futuro professionale”, a mio parere, non va bene [...]. E allora il meccanismo che dovrebbe essere proprio corretto è l’inserimento di un sistema di valutazione di questo genere in un processo di riconoscimento della carriera docente, della valutazione, della valorizzazione della professione docente, che in questo momento è ancora molto... che non se ne vede proprio la prospettiva, perché la premialità una tantum, secondo me, non va bene. Magari lo fanno pure una volta, ma poi, non ha una prospettiva. [...] E qua dobbiamo un po’ capire se il sistema scolastico italiano in questa cosa ci crede o no! [...] il problema è che questa sperimentazione per non limitarsi ad essere semplicemente un tentativo così, estemporaneo, senza futuro, deve far parte di un sistema scolastico che crede nella valorizzazione del personale docente e crede nella valutazione delle scuole, insomma, altrimenti rimangono delle esperienze, anche interessanti, perché poi possono essere uno spunto per le scuole, per mettere su dei sistemi di autovalutazione, e magari nemmeno incentivati, ma comunque di autovalutazione, però, il respiro è abbastanza corto (intervista ad un dirigente scolastico).

3.4.7 L’integrazione tra valutazione, premialità e formazione

La sperimentazione, come si è detto sopra, ha stimolato in molti insegnanti un percorso individuale di riflessione sul proprio agire professionale. Tale processo, però, secondo gli intervistati, non è stato sufficientemente guidato e favorito dal modello. Innanzitutto la presenza di strumenti standardizzati ha lasciato poco spazio agli insegnanti di riflettere sulla propria professionalità. Per esempio, come si è detto nel *paragrafo 3.4.5*, nel questionario di autovalutazione il campo delle evidenze empiriche ha indotto poco alla riflessività, limitando la possibilità di dettagliare la propria esperienza. Emergono da parte degli intervistati delle *forti critiche sulla scarsa valenza formativa del modello sperimentale*. La sperimentazione non prevede momenti di riflessione accompagnati e strutturati, ma tutto è lasciato all’iniziativa del dirigente o degli insegnanti stessi. In questo modo la valorizzazione rimane fine a se stessa, soprattutto per gli insegnanti che non sono stati premiati, deludendo le

aspettative iniziali di molti dirigenti e docenti.

Noi pensavamo in qualcosa di molto positivo, mettendoci in discussione, per vedere quali erano i nostri punti di forza, quali potevamo migliorare, quà, e questo era la nostra aspettativa iniziale (intervista a una docente del nucleo).

la soluzione potrebbe essere il momento in cui il nucleo si incontra singolarmente con i singoli docenti e li parlare in modo chiaro e spiegare fino a dove il docente è arrivato. Non è una discussione negativa ma positiva, cioè nel senso fino a dove può arrivare per poter [...] accedere a questo premio, una discussione singola, non collettiva perché diventerebbe soltanto una riunione sindacale. [...] una discussione dove si parla, semplice e chiaro dei punti di forza e dei punti di debolezza di quell'insegnante (intervista a una docente del nucleo).

io credo anche che l'obiettivo di una qualunque valutazione sia quello di migliorare, cioè migliorare ciò che stiamo valutando: migliorare, quindi, la professionalità, nel nostro contesto specifico la valutazione dei docenti, dovrebbe portare al miglioramento della professionalità dei docenti stessi! Purtroppo, quello che ho visto in questa sperimentazione non ha nessun elemento che porta al miglioramento, né del sistema né tanto meno della professionalità dei docenti (intervista a una docente contraria alla sperimentazione).

Dirigenti e docenti non comprendono come la valutazione possa essere totalmente separata da un percorso di formazione:

io ho tentato di inquadrare questa problematica in un ambito molto più ampio, altrimenti, onestamente, insomma, non aveva un grande... Cioè che dieci scuole, tredici scuole della provincia di Napoli, aderiscono a un progetto sperimentale senza capire quale potrebbe essere la prospettiva, onestamente, insomma, sì, poteva essere interessante, ma molto meno (intervista a un dirigente scolastico).

A tal fine, **alcuni docenti e dirigenti suggeriscono la necessità di completare il processo di valorizzazione con percorsi di formazione strutturati**, affinché la valutazione possa essere intesa come uno strumento formativo volto a stimolare sia una maggiore consapevolezza professionale dei singoli docenti, sia un effettivo miglioramento del proprio lavoro.

3.5 Conclusioni

In questo capitolo sono stati presentati, in dettaglio, i risultati 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.

La comunicazione istituzionale e gli effetti negativi dell'insufficiente livello informativo iniziale

La dinamica della comunicazione iniziale è stata caratterizzata da una carenza informativa che ha avuto alcune ricadute negative sulla fase di adesione delle scuole alla

sperimentazione, sia per la mancanza di informazioni precise sugli aspetti operativi del modello proposto, sia per il generale clima conflittuale, fortemente influenzato dal dibattito pubblico sulle riforme scolastiche, in cui si è avviata la sperimentazione (riforma universitaria, tagli alla scuola, ecc.)

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

In quel contesto difficile la partecipazione dal basso e la possibilità di formulare proposte migliorative nella costruzione del sistema valutativo che il MIUR ha voluto assicurare alle scuole è stata molto apprezzata da dirigenti e docenti, che ha spinto gli 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, 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 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 devono 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.

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

La logica reputazionale, filosofia ispiratrice del modello Valorizza, infatti, è stata applicata da ciascun componente del nucleo con modalità diverse. È emersa, in particolare, una potenziale tensione tra il metodo reputazionale e gli strumenti eccessivamente standardizzati e finalizzati alla produzione di output esclusivamente numerici. Questa coesistenza sembra disorientare i valutatori e creare incertezze sull'utilizzo della logica reputazionale. Complessivamente il metodo reputazionale è stato compreso e applicato, ma allo stesso tempo ciascun nucleo ha messo in atto elementi e strategie 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 standardizzati.

L'adesione significativa dei docenti alla fase di valutazione

Hanno aderito volontariamente all'ipotesi di farsi valutare tre quarti dei docenti che avevano i requisiti per farsi valutare (vedi *tab. 3.5*). 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 disegnato nelle Linee guida: 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 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 ai seguenti aspetti. Tra le scuole del campione, si rileva una certa frammentazione a livello territoriale in più plessi o, nel caso degli istituti comprensivi in diversi ordini di scuola. Questo ha fatto sì che i docenti del nucleo abbiano riscontrato alcune difficoltà nel processo di valutazione a causa della non conoscenza diretta di tutti i valutandi.

Alcune criticità relative agli strumenti utilizzati nel processo sperimentale

Il curriculum vitae nel formato Europass non è ritenuto adatto per la professione del docente e la stessa scheda di analisi predisposta per il nucleo viene giudicata poco efficace per la valutazione. Il questionario di autovalutazione, strumento importante al fine di generare processi di riflessività negli insegnanti, appare troppo standardizzato e poco attento alle specificità dell'agire professionale dei diversi ordini di scuola, soprattutto per la scuola dell'infanzia, dove le competenze richieste agli insegnanti non sono del tutto sovrapponibili a quelle della primaria e ancor meno a quelle della scuola secondaria. Inoltre, il questionario non è adatto alla figura dell'insegnante di sostegno che sembrerebbe essere tendenzialmente sfavorito dal sistema di valutazione. D'altro canto viene ampiamente riconosciuto come lo

strumento dell'autovalutazione, sottoposto ad alcuni correttivi e in una forma meno standardizzata, potrebbe avere considerevoli potenzialità in termini di valenza formativa, promozione di riflessività e miglioramento.

La partecipazione dei genitori e degli studenti

Infine, 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. Nei confronti di questo strumento, al di là dell'eterogeneità del tasso di partecipazione che costituisce un primo elemento di riflessione, il timore maggiore che emerge dalle interviste ai valutatori è che i genitori non possiedano le competenze per esprimere una preferenza oggettiva. 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 dalla scuola di secondo grado inferiore.

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 MIUR 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*, emerge al momento 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 partecipe 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 MIUR, 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. Una delle principali ragioni che aveva spinto le scuole della sperimentazione ad aderire risiedeva proprio nella possibilità di essere direttamente coinvolte nel processo di miglioramento e di attivare un percorso continuativo. Il fatto di aver contribuito con tanta serietà e impegno, nonostante i tempi stretti e la quantità di lavoro richiesta, aumenta e legittima nei protagonisti il desiderio di poter ulteriormente contribuire nella messa a punto di un sistema di valorizzazione del merito efficace. 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.

Riferimenti bibliografici

- Cardano, M., “La ricerca etnografica”, in Ricolfi, L., (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 1997
- Cardano, M., *Tecniche di ricerca qualitative*, Carocci, Roma, 2003
- Castoldi, M., *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*, Società Editrice Internazionale, Torino, 2008
- Gobo, G., *Descrivere il mondo*, Roma, Carocci, 2001
- Strati, A., La “Grounded Theory”, in Ricolfi, L., (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997
- Strauss, A., Corbin, L., *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, London, 1990
- Turner, B.A., “Creatività e rigore nell’analisi dei dati qualitativi: la generazione di una grounded theory”, in *Rivista trimestrale di Scienza dell’Amministrazione*, 2, 1990

Note

¹ La logica di campionamento ragionato è una logica non probabilistica che mira ad individuare un campione non rappresentativo, ma con caratteristiche tali da consentire una risposta articolata alla domanda di validazione del processo.

² Si specifica che nel capitolo verranno utilizzate abbreviazioni utili ad una più agevole lettura del testo. In particolare si precisa qui una sintetica legenda: DD=Direzione didattica; CD=Circolo didattico; IC=Istituto comprensivo; SMS=Scuola media statale; LC=Liceo classico; IPIA=Istituto professionale per l’industria e l’artigianato; ITCG=Istituto tecnico commerciale per geometri; EM=esperto ministeriale.

³ Alle interviste condotte nelle scuole osservate se ne è aggiunta una ulteriore al dirigente di una scuola sita in Lombardia che nel corso della sperimentazione ha avuto modo più volte di interfacciarsi con le Fondazioni offrendo numerosi spunti di riflessione.

⁴ La prima fase, quella di decostruzione (o *open coding*), è consistita nell’ordinare i materiali, dopo averli suddivisi in paragrafi e numerati in successione. Si è proceduto ad «una classificazione in base al criterio di somiglianza/dissomiglianza» (Gobo, 2001: 112), assegnando a ciascun frammento un’etichetta che rimandasse a un concetto. Obiettivo, in questa fase, è stato quello di «decostruire gli eventi e le azioni osservate, segmentandoli in una serie di concetti» (*ibidem*). La seconda fase, quella della costruzione (o *axial coding*) è consistita nell’operazione di riaggregazione delle etichette-categorie con l’obiettivo di ricomporre in modo originale i concetti sviluppati nella fase precedente in un primo quadro coerente, perseguendo intenzionalmente il passaggio dai costrutti di primo ordine a costruzioni concettuali di carattere più astratto ed ancorate agli obiettivi della ricerca. La progressiva formulazione delle categorie emergenti dal lavoro di analisi sottoforma di definizioni ha consentito di specificare maggiormente in itinere il focus della ricerca e di aprire nuove direzioni di ricerca e riflessione (Turner, 1990). Il lavoro di ricostruzione delle connessioni logiche tra le categorie, iniziato nella fase di costruzione, è stato portato a termine nella sua forma più compiuta nell’ultima fase dell’attività di classificazione, quella della codifica selettiva (*selective coding*). In questo stadio si è proceduto a sviluppare e seguire le relazioni tra le categorie, esplicitando ipotesi sulle proprietà e sui nessi caratteristici di alcuni di questi collegamenti. L’analisi dei dati è stata condotta cercando conferme o smentite circa l’esistenza di queste relazioni, esaminando le loro manifestazioni e tentando di specificarne le condizioni (Gobo, 2001: 112).

CAPITOLO 4

ANALISI STATISTICA DEI RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE VALORIZZA

4.1 Premessa

L'analisi statistica descritta in questo capitolo riguarda tutte le 33 scuole che hanno partecipato alla sperimentazione (non solo le 11 scuole oggetto dell'analisi qualitativa del capitolo 3) e si propone i seguenti obiettivi.

1. *Analisi delle scelte dei nuclei di valutazione*

Studio delle variabili che hanno influenzato maggiormente le decisioni dei nuclei di valutazione riguardo ai docenti da premiare.

2. *Validazione del metodo reputazionale*

Verifica della corrispondenza tra le scelte dei nuclei e le opinioni più diffuse tra i docenti, i genitori e gli studenti riguardo alla reputazione degli insegnanti, con particolare riferimento a:

- a) presenza nella lista dei premiati di docenti che non avrebbero dovuto essere premiati;
- b) presenza di altri docenti della scuola che avrebbero meritato il premio ma non lo hanno ricevuto.

Per il primo obiettivo (*analisi delle scelte dei nuclei*) utilizzeremo i dati relativi ai 905 docenti che si sono candidati a ricevere il premio nelle 33 scuole, di cui 9 istituti secondari di secondo grado, che hanno partecipato alla sperimentazione.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo (*validazione del metodo reputazionale*) si segnala che non tutte le 33 scuole hanno accettato di partecipare anche alla fase finale della ricerca finalizzata alla validazione del metodo, che richiedeva, una volta pubblicati gli elenchi dei premiati, di inviare a docenti, genitori e studenti i questionari delle Fondazioni (vedi *all. 7*). Solo 26 scuole hanno accettato di partecipare a questa fase. Di queste 26, però:

- 3 non hanno distribuito i questionari di validazione ai genitori, e quindi tutte le analisi che utilizzano questi questionari sono basate sui dati di 23 scuole;
- 1 scuola secondaria superiore non ha distribuito i questionari di validazione agli studenti, e quindi tutte le analisi che utilizzano questi questionari sono basate su 8 istituti scolastici;
- 2 non hanno fornito gli elenchi dei docenti necessari per studiare la presenza di insegnanti meritevoli tra i non premiati. Quindi le analisi basate su questi elenchi riguardano 24 scuole con 1684 docenti di cui 590 candidati e 1094 non candidati o non candidabili (ad esempio perchè in servizio nella scuola da meno di tre anni, si veda *cap. 2*).

Quindi solo 23 scuole hanno fornito dati completi per tutte le parti della validazione.

Le tabelle 4.1-4.7 descrivono le principali caratteristiche delle scuole¹ e degli insegnanti considerati.

Tab. 4.1 – Tipo di scuola

	Senza validazione	Con validazione ma dati incompleti	Con validazione e dati completi	Totale
Scuola primaria	1	1	4	6
Istituto comprensivo	4	1	10	15
Scuola secondaria I grado	1	0	2	3
Istituto professionale	0	1	2	3
Istituto tecnico	1	0	2	3
Liceo	0	0	3	3
Totale	7	3	23	33

Nota: Ogni cella riporta la frequenza assoluta di scuole per categoria (riga) per modalità di partecipazione alla validazione (colonna).

Tab. 4.2 – Regione

	Senza validazione	Con validazione ma dati incompleti	Con validazione ma dati completi	Totale
Campania	1	3	8	12
Lombardia	5	0	5	10
Piemonte	1	0	10	11
Totale	7	3	23	33

Nota: Ogni cella riporta la frequenza assoluta di scuole per regione (riga) e per modalità di partecipazione alla validazione (colonna).

Tab. 4.3 – Altre caratteristiche delle scuole

	Scuole	Media	Deviazione standard	Minimo	Massimo
N. iscritti	33	738.45	300.81	237	1479
N. classi	33	35.45	13.55	11	68
N. plessi	31	4.22	3.61	1	14
N. docenti	33	85.15	36.58	23	200
N. docenti candidabili	33	53.93	27.11	16	122
N. docenti candidati	33	27.42	18.64	3	86

Nota: Statistiche descrittive delle altre variabili disponibili a livello di scuola.

Tab. 4.4 – Materia insegnata dai docenti

	Candidati in scuole con dati completi	Candidati in scuole senza elenco docenti	Non candidati in scuole con dati completi	Totale
Lettere	155	106	141	402
Scienze	93	66	114	273
Lingue	76	16	132	224
Altro	147	89	312	548
Più di una materia	119	38	395	552
Totale	590	315	1094	1999

Nota: Ogni cella riporta la frequenza assoluta di docenti per materia insegnata (riga) e per modalità di partecipazione alla validazione della loro scuola (colonna).

Tab. 4.5 – Tipo di scuola

	Candidati in scuole con dati completi	Candidati in scuole senza elenco docenti	Non candidati in scuole con dati completi	Totale
Scuola primaria	150	58	166	374
Istituto comprensivo	255	107	487	849
Scuola media tradizionale	70	37	64	171
Istituto professionale	21	86	176	283
Istituto tecnico	47	27	108	182
Liceo	47	0	93	140
Totale	590	315	1094	1999

Nota: Ogni cella riporta la frequenza assoluta di docenti per tipo di scuola (riga) e per modalità di partecipazione alla validazione della loro scuola (colonna).

Tab. 4.6 – Regione

	Candidati in scuole con dati completi	Candidati in scuole senza elenco docenti	Non candidati in scuole con dati completi	Totale
Campania	282	142	398	822
Lombardia	53	134	276	463
Piemonte	255	39	420	714
Totale	590	315	1094	1999

Nota: Ogni cella riporta la frequenza assoluta di docenti per regione (riga) e per modalità di partecipazione alla validazione della loro scuola (colonna).

Tab. 4.7 – Altre caratteristiche degli insegnanti

	Docenti	Media	Deviazione standard	Minimo	Massimo
<i>Candidati in scuole con dati completi</i>					
Proporzione di donne	590	0.86	0.34	0	1
Età	589	50.39	7.40	28	67
Anni di servizio	589	13.18	8.81	3	41
Numero di classi insegnate	588	3.54	3.21	1	19
<i>Candidati in scuole senza elenco docenti</i>					
Proporzione di donne	315	0.76	0.42	0	1
Età	315	49.38	8.50	29	68
Anni di servizio	312	12.73	8.43	3	36
Numero di classi insegnate	311	3.36	2.80	1	18
<i>Non candidati in scuole con dati completi</i>					
Proporzione di donne	1073	0.81	0.39	0	1

Nota: La tabella riporta le statistiche descrittive delle altre variabili osservate per gli insegnanti, distinti per modalità di partecipazione delle loro scuole alla validazione. I “non candidati in scuole con dati completi” dovrebbero essere 1094 e non 1073 come indicato nell’ultima riga della tabella. La differenza è dovuta al fatto che una scuola con 21 docenti ha fornito l’elenco dei medesimi ma senza l’indicazione del sesso. Quindi abbiamo potuto calcolare le caratteristiche descrittive della proporzione di donne solo per 1073 docenti in questo gruppo.

4.2 Che cosa ha influenzato le scelte dei nuclei di valutazione durante la sperimentazione *Valorizza*?

Considerando le caratteristiche dei 905 insegnanti che si sono candidati per ricevere il premio, in questa sezione utilizziamo alcune tecniche statistiche che consentono di identificare quali di queste caratteristiche hanno maggiormente influenzato il processo decisionale dei nuclei di valutazione. Ovviamente nessun modello probabilistico può sperare di misurare perfettamente l’effetto della totalità delle variabili prese in considerazione dai membri del nucleo, anche perchè la maggior parte di queste informazioni non sono osservabili o comunque non fanno parte dei dati a nostra disposizione. Il modello probabilistico che utilizzeremo, però, consente di stabilire se *le caratteristiche degli insegnanti che possiamo osservare* hanno influenzato, a parità di altre condizioni, la probabilità di ricevere il premio. Per fare un esempio concreto, possiamo stimare se, a parità di altre caratteristiche, gli insegnanti donna hanno una probabilità maggiore o minore di essere inclusi nella lista dei premiati. Non solo, ma possiamo anche stimare quanto grande questo effetto sia. Trattandosi di un modello probabilistico, tuttavia, ogni stima avrà un margine di errore che ci consentirà di valutare la sua affidabilità.

4.2.1 Le variabili di cui possiamo studiare gli effetti

I nostri dati consentono di stimare l’effetto di quattro categorie di variabili.

1. Variabili demografiche

Di questo set di variabili fanno parte il sesso, l’età e l’anzianità di servizio nella scuola in cui il docente è attualmente occupato. Queste variabili sono

descritte nella *tabella 4.7*. Tra i 905 insegnanti candidati (ossia mettendo insieme i dati dei primi due pannelli della tabella), l'83% sono donne. L'età media è di 50 anni e varia tra i 28 e i 68 anni. L'anzianità di servizio media è di 13 anni e varia tra i 3 (minimo per potersi candidare) e i 41 anni.

2. Variabili didattiche

Uno dei punti critici del metodo di valutazione sperimentato è il rischio che esso favorisca gli insegnanti delle materie prevalenti o quelli che entrano in contatto con un gran numero di studenti perchè insegnano in molte classi, oppure, al contrario, quelli che seguono poche classi ma hanno un rapporto molto intenso con gli studenti insegnando materie importanti del curriculum. Per analizzare la rilevanza di questo rischio abbiamo raggruppato le materie di insegnamento possibili in 5 categorie, descritte nella *tabella 4.4*. Tra i 905 docenti candidati, il 29% insegna materie letterarie, il 18% insegna materie scientifiche, il 10% insegna materie linguistiche, il 26% insegna altre materie. Infine il 17% insegna due o più delle categorie precedenti di materie. Circa il 92% di questa categoria di insegnanti impegnati su più materie presta servizio in scuole elementari o in istituti comprensivi. Per quel che riguarda il numero di classi, la media è 3.5. Il 25% degli insegnanti ha solo una classe, ma il 10% ne incontra più di 9 con un massimo di 19 classi.

3. Variabili generate dal questionario di autovalutazione

Tra le informazioni che il nucleo è stato invitato a considerare per decidere chi premiare, vi sono le risposte alle domande dei questionari di autovalutazione che gli insegnanti hanno dovuto compilare per potersi candidare². Per ciascuna domanda la scala di risposte varia da 1 (autovalutazione minima) a 7 (autovalutazione massima). Gli esperti del MIUR hanno aggregato le domande in 9 aree, descritte nella *tabella 4.8*.

Tab.4.8 – Questionario di autovalutazione

	Media	Deviazione standard	Min	p10	p50	p90	Max	Docenti
Gestione dell'apprendimento	6.3	0.71	1.4	5.4	6.4	7.0	7.0	905
Aggiornamento continuo	5.6	0.94	2.0	4.5	5.7	6.7	7.0	905
Far rispettare la disciplina	6.4	0.63	2.4	5.6	6.6	7.0	7.0	905
Motivazione degli alunni	6.2	0.72	1.7	5.2	6.4	7.0	7.0	905
Gestione del gruppo classe	5.9	0.87	1.2	4.7	6.0	7.0	7.0	905
Gestione dell'innovazione scolastica	5.1	1.06	1.7	3.7	5.0	6.3	7.0	905
Relazione con i colleghi	6.1	0.86	2.0	5.0	6.3	7.0	7.0	905
Relazione con attori esterni	5.6	1.01	2.3	4.0	5.7	7.0	7.0	905
Ricerca didattica ed educativa	5.3	1.22	1.0	3.6	5.7	7.0	7.0	905

Nota: Statistiche descrittive delle risposte degli insegnanti al questionario di autovalutazione fornite dai 905 candidati a ricevere il premio. Le risposte sono state raggruppate nelle nove aree definite dagli esperti incaricati dal Ministero.

Alla luce delle informazioni descritte in questa tabella, se da un lato è possibile ipotizzare che il questionario di autovalutazione offra ai docenti un'utile occasione di riflessione personale sul loro operato, appare più difficile

concludere che sia possibile basare la valutazione degli insegnanti sui “voti” che loro stessi si danno, soprattutto se questa valutazione deve condurre a differenziazioni retributive. La tabella, infatti, mostra che gli insegnanti sono stati mediamente molto (probabilmente troppo) generosi nell’autovalutare il loro operato. In tutte le aree considerate, il punteggio medio che gli insegnanti si sono attribuiti è superiore a 5 e il 50% degli insegnanti si è attribuito un voto superiore alla media in 8 delle 9 aree. In sette delle nove aree, oltre il 10% di insegnanti si è autoattribuito il punteggio massimo, pari a 7. Alla luce di queste caratteristiche descrittive, appare particolarmente interessante indagare che uso è stato fatto di queste risposte da parte del nucleo nel processo decisionale che ha determinato quali insegnanti premiare.

4. *Le opinioni dei genitori e degli studenti*

Il nucleo di valutazione è stato invitato anche a prendere in considerazione le opinioni dei genitori e degli studenti, questi ultimi coinvolti solo se iscritti agli ultimi due anni delle superiori. Queste opinioni sono state raccolte mediante appositi questionari predisposti dal MIUR (vedi *all. 4*) somministrati nella fase iniziale della sperimentazione. Le prime quattro righe della *tabella 4.9* dimostrano che i timori di uno scarso interesse dei genitori per la sperimentazione *Valorizza* erano infondati. In media, su 646 questionari distribuiti per scuola 388 sono stati restituiti. Quindi, il tasso medio di restituzione è stato del 63%, ossia un tasso relativamente alto rispetto a quelli normali nei questionari di opinione non obbligatori. Certamente questo tasso di restituzione non è stato uniforme tra le scuole, variando da un minimo del 6% (13 questionari raccolti su 208 distribuiti) fino ad un massimo del 100% (218 questionari raccolti su 218 distribuiti). Ma nel 90% delle scuole il tasso di risposta è stato superiore al 22% e nel 50% addirittura superiore al 66%. In totale oltre 21000 famiglie sono state coinvolte dalla sperimentazione avendo ricevuto il questionario con cui potevano indicare le loro preferenze. Quasi 13000 hanno esplicitamente manifestato la loro opinione esprimendo mediamente 931 preferenze per scuola³.

Le successive quattro righe della *tabella 4.9* descrivono le variabili che abbiamo costruito per ponderare il numero complessivo di preferenze ricevute da ciascun docente.

In media i 905 insegnanti hanno ricevuto 18 preferenze ciascuno, da un minimo di 0 (meno del 5% ha ricevuto zero preferenze) a un massimo di 95. Il 50% dei candidati ha ricevuto almeno 15 preferenze. È evidente però che il numero di preferenze ricevute deve essere ponderato in qualche modo per tenere conto del fatto che il numero di famiglie che entrano in contatto con un insegnante varia notevolmente tra i candidati. Le ultime tre righe della *tabella 4.9* descrivono tre possibili alternative per la ponderazione.

La prima forma di ponderazione è quella fornita dal MIUR al nucleo di valutazione, ossia è il dato riassuntivo sulle preferenze dell’utenza che i membri del nucleo hanno effettivamente potuto prendere in considerazione. Questo indicatore divide il numero di preferenze ricevute da ciascun docente per il numero di classi in cui il docente ha insegnato. La seconda ponderazione divide invece il numero di preferenze ricevute da un docente per il numero di preferenze totali espresse dai genitori. Infine la terza usa come fattore di ponderazione al denominatore il numero totale di questionari distribuiti nella scuola, sotto l’ipotesi che non aver compilato il questionario ricevuto indichi l’assenza di preferenze specifiche. La correlazione tra gli indicatori ponderati di preferenza è positiva ed elevata. Tra

il primo indicatore e gli altri due è pari al 24% e al 30%, mentre tra il secondo e il terzo indicatore è pari all'83%.

Tab. 4.9 – Questionari ai genitori per la sperimentazione

	Media	Deviazione standard	Min	p10	p50	p90	Max	Osservaz
Questionari distribuiti per scuola	646	324	175	238	645	1040	1441	33
Questionari raccolti per scuola	388	239	13	164	377	699	1200	33
Rapporto tra raccolti e distribuiti	0.63	0.25	0.06	0.22	0.66	0.98	1	33
Totale preferenze espresse	931	547	26	360	962	1478	2735	33
Preferenze ricevute da un docente	18	15	0	2	15	38	95	905
Preferenze / numero di classi	8	7.6	0	0.5	6.5	18	66	905
Preferenze / tot. preferenze espresse	0.02	0.02	0	0.003	0.01	0.04	0.13	905
Preferenze / tot. questionari distribuiti	0.03	0.04	0	0.003	0.02	0.07	0.30	905

Nota: Statistiche descrittive delle risposte date dai genitori ai questionari con cui sono stati consultati durante la fase di sperimentazione per conoscere le loro preferenze riguardo agli insegnanti meritevoli di premio.

Tab. 4.10 – Questionari agli studenti per la sperimentazione

	Media	Deviazione standard	Min	p10	p50	p90	Max	Osservaz
Questionari distribuiti per scuola	226	109	65	65	244	434	434	9
Questionari raccolti per scuola	149	82	58	58	99	293	293	9
Rapporto tra raccolti e distribuiti	0.68	0.20	0.33	0.34	0.71	0.89	0.89	9
Totale preferenze espresse	402	216	167	167	274	787	787	9
Preferenze ricevute da un docente	8	9	0	0	4	20	47	228
Preferenze / numero di classi	2	2.4	0	0	0.8	5.5	14	228
Preferenze / totale preferenze espresse	0.02	0.02	0	0	0.01	0.05	0.17	228
Preferenze / totale questionari distribuiti	0.03	0.05	0	0	0.01	0.10	0.44	228

Nota: Statistiche descrittive delle risposte date dagli studenti ai questionari con cui sono stati consultati durante la fase di sperimentazione per conoscere le loro preferenze riguardo agli insegnanti meritevoli di premio.

La tabella 4.10 riporta le stesse statistiche descrittive per le preferenze espresse dagli studenti iscritti agli ultimi due anni nelle 9 scuole secondarie di secondo grado in cui la loro opinione è stata richiesta. Anche in questo caso la partecipazione è stata molto alta contraddicendo i timori di scarso interesse che avevano preceduto l'inizio della

sperimentazione. Il tasso medio di risposta è stato del 68%, corrispondente ad una media per scuola di 226 questionari distribuiti e 149 raccolti. La dispersione nei tassi di partecipazione è stata inferiore a quella osservata per i genitori, variando tra un minimo del 33% ad un massimo dell'89%. In totale oltre 2000 studenti hanno ricevuto il questionario e sono stati quindi coinvolti dalla sperimentazione. Quasi 1350 sono quelli che hanno risposto esprimendo mediamente 402 preferenze per scuola. Anche nel caso degli studenti le preferenze sono state ponderate in modo analogo a quanto fatto per i genitori.

4.2.2 I risultati che emergono dalle stime

Le tabelle 4.11, 4.12 e 4.13 riportano stime degli effetti di queste variabili sulla probabilità che un insegnante venga incluso nella lista dei premiati. Le regole della sperimentazione prevedevano che ogni nucleo potesse premiare solo il 30% dei candidati e quindi, se il nucleo avesse deciso a caso chi premiare, ogni candidato avrebbe avuto questa probabilità di essere selezionato. I modelli probabilistici qui di seguito descritti stimano come l'effettiva probabilità di ricevere il premio si è modificata a seconda dei valori assunti per ciascun insegnante dalle variabili osservabili⁴.

In questa sezione riassumiamo i risultati delle stime in un modo che, speriamo, possa essere comprensibile per il lettore non interessato ai dettagli tecnici. Per coloro che volessero leggere direttamente le tabelle, esse riportano, in ogni riga, l'effetto generato da una variazione unitaria della variabile corrispondente sulla probabilità di vincere il premio, a parità di altre caratteristiche. Ad esempio, nella *tabella 4.11*, il numero 0.025 nella prima riga dice che se un docente riceve 1 preferenza in più per classe insegnata, la sua probabilità di ricevere il premio (che è un numero compreso tra 0 e 1) aumenta di 0.025, ossia di 2.5 punti percentuali. Il numero 0.003, riportato sotto in parentesi, indica l'errore standard di questa stima: ossia indica che in media l'incremento effettivo di probabilità potrebbe variare tra 0.022 e 0.028. I tre asterischi indicano che questo errore di stima è relativamente molto basso, tanto da implicare una probabilità inferiore all'1% che il coefficiente sia in realtà pari a zero invece che diverso da zero (e in particolare positivo)⁵.

La *tabella 4.11* riporta stime in cui le preferenze sono ponderate con il numero di classi insegnate. Stime alternative (non riportate per risparmiare spazio) in cui la ponderazione avviene con il numero di preferenze totali espresse o con il numero di questionari distribuiti danno risultati analoghi. Lo stesso vale per la *tabella 4.12* basata sulle sole 9 scuole in cui sono disponibili sia le preferenze dei genitori sia quelle degli studenti. Le due colonne della *tabella 4.13* differiscono perché nella seconda vengono considerate solo le scuole secondarie di secondo grado, ossia licei, istituti tecnici e professionali. Nella prima, invece, sono considerate tutte le altre scuole. In questa *tabella 4.13*, le preferenze dei genitori sono ponderate con il numero totale di preferenze espresse.

Tralasciando i dettagli tecnici, le stime di questi modelli danno i seguenti risultati, riassunti per categoria di variabile rilevante.

Preferenze dei genitori

I risultati mostrano inequivocabilmente che le preferenze dei genitori, a parità di altre caratteristiche, sono fortemente correlate con le decisioni del nucleo. Abbiamo già detto, ad esempio, che una preferenza parentale in più *per classe insegnata* aumenta di 2.5 punti percentuali la probabilità di essere premiati. Per farsi un'idea della grandezza *relativa* di questo effetto, sulla base delle stime della prima riga della *tabella 4.11* è possibile affermare che un aumento di preferenze parentali di circa il 10% rispetto alla media (2 preferenze in

più), genera un aumento di circa il 6% della probabilità di ricevere il premio rispetto alla situazione ipotetica di un docente con le caratteristiche medie del campione⁶. Questa stima non cambia in modo sostanziale a seconda del metodo utilizzato per ponderare le preferenze, e questa è un'informazione tecnica importante per pianificare le future versioni di *Valorizza*. Infatti, i dubbi su quale fosse il modo migliore per ponderare le preferenze dell'utenza avevano generato notevoli preoccupazioni durante la pianificazione della sperimentazione, dubbi enfatizzati anche dai timori espressi poi dai docenti e dai membri del nucleo nelle interviste (si veda il *cap. 3*). Tuttavia, il problema sembra essere in realtà meno rilevante di quanto inizialmente pensato, almeno utilizzando i tre metodi di ponderazione qui suggeriti. Queste stime positive e significative dell'effetto delle preferenze dei genitori sulla probabilità che un insegnante sia premiato possono essere interpretati in almeno due modi. Una prima possibilità è che i membri del nucleo abbiano effettivamente tenuto in esplicita considerazione le preferenze dei genitori. In questo caso, sarebbe possibile affermare che il metodo sperimentato dà voce alle famiglie, ai fini della valutazione degli insegnanti, in un modo che i membri del nucleo di valutazione hanno ritenuto di non dover contraddire.

Una seconda possibilità è che invece queste preferenze non siano state tenute in considerazione, e che il risultato semplicemente rifletta opinioni simili dei membri del nucleo e delle famiglie, ancorchè formulate in modo indipendente. In questo secondo caso, il risultato segnalerebbe l'esistenza di un'effettiva convergenza di opinioni formulate in modo indipendente dalle varie componenti della scuola riguardo alla "reputazione professionale" degli insegnanti più meritevoli.

È interessante osservare che entrambe queste interpretazioni emergono anche dall'analisi qualitativa descritta nel *capitolo 3* di questo Rapporto. Sia nei casi in cui i membri del nucleo hanno considerato le preferenze dei genitori prima di formare le loro preferenze, sia nei casi in cui le hanno invece considerate dopo, le interviste alle parti in causa sembrano concordare sull'esistenza di una notevole convergenza tra le preferenze dei membri del nucleo e quelle dei genitori. Una convergenza che molti docenti non si aspettavano e che risulta confermata dalle stime statistiche qui riportate.

Preferenze degli studenti

Nelle 9 scuole in cui gli studenti sono stati consultati durante la sperimentazione con il questionario MIUR, le stime indicano che anche le loro opinioni sono fortemente correlate con le decisioni del nucleo. L'entità della correlazione è simile a quella osservata per i genitori. Le preferenze degli studenti hanno una correlazione elevata con le preferenze dei genitori, ma non perfetta. Il che consente di inserire entrambe le variabili nel modello probabilistico per verificare se il nucleo ha tenuto maggiormente in considerazione gli studenti o i loro genitori (o ha opinioni maggiormente simili a quelle dei primi o dei secondi). Le evidenze suggeriscono che nessuno dei due gruppi prevalga sull'altro: entrambi hanno opinioni che sono state tenute in considerazione dai nuclei. Ai fini delle future versioni di *Valorizza*, sarà opportuno considerare seriamente la possibilità di estendere ad altri studenti, oltre a quelli degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado, la possibilità di esprimere preferenze riguardo agli insegnanti con buona reputazione.

Anni di servizio, età e sesso dell'insegnante

I dati suggeriscono una chiara tendenza del nucleo a dare importanza agli anni di servizio presso la scuola ma non all'età del docente, a parità di altre caratteristiche.

Tab. 4.11 – Probabilità di ricevere il premio e preferenze dei genitori

VARIABILI	(1)
Preferenze dei genitori	0.025*** (0.003)
Età	-0.004* (0.002)
Donna	-0.046 (0.040)
Anni di servizio	0.006*** (0.002)
Numero classi	0.006 (0.008)
Materie letterarie	0.042 (0.088)
Materie scientifiche	0.032 (0.076)
Materie altre	-0.016 (0.071)
Materie combinate	-0.070 (0.105)
Autovalutazione: aggiornamento	0.040* (0.023)
Autovalutazione: innovazione	0.036 (0.025)
Autovalutazione: colleghi	-0.058** (0.023)
Autovalutazione: ricerca	0.075*** (0.019)
Costante	-0.179 (0.154)
Osservazioni	905
R ²	0.207
Scuole	33

Nota: La tabella riporta le stime dell'effetto di ciascuna variabile indicata nelle righe sulla probabilità di ricevere il premio. Ad esempio, il numero 0.025 nella prima riga dice che se un docente riceve 1 preferenza in più per classe insegnata, la sua probabilità di ricevere il premio (che è un numero compreso tra 0 e 1) aumenta di 0.025, ossia di 2.5 punti percentuali. Il numero 0.003, riportato sotto in parentesi, indica l'errore standard di questa stima: ossia indica che in media l'incremento effettivo di probabilità potrebbe variare tra 0.022 e 0.028. I tre asterischi indicano che questo errore di stima è relativamente molto basso, tanto da implicare una probabilità inferiore all'1% che il coefficiente sia in realtà pari a zero invece che diverso da zero (e in particolare positivo). Le stime sono ottenute mediante regressione lineare in cui la variabile dipendente è un indicatore binario pari a 1 se il docente ha ricevuto il premio. La regressione controlla per effetti fissi di scuola. *Robust standard errors in parentheses*: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. La variabile "Preferenze dei genitori" è ponderata con il numero di classi. Risultati analoghi si ottengono ponderando le preferenze con il numero di preferenze totali e con il numero di questionari distribuiti. I coefficienti delle variabili di autovalutazione non significative sono stati omissi. I coefficienti delle materie insegnate sono relativi all'effetto della materia esclusa, ossia lingue.

Tab.4.12 – Probabilità di ricevere il premio e preferenze degli studenti

VARIABILI	(1)
Preferenze dei genitori	0.053*** (0.015)
Preferenze degli studenti	0.055** (0.019)
Età	-0.006 (0.005)
Donna	0.043 (0.042)
Anni di servizio	0.004 (0.005)
Numero classi	0.006 (0.008)
Materie letterarie	0.183 (0.114)
Materie scientifiche	0.040 (0.138)
Materie altre	0.045 (0.098)
Materie combinate	0.118 (0.188)
Costante	-0.530* (0.271)
Osservazioni	228
R ²	0.323
Scuole	9

Nota: La tabella riporta le stime dell'effetto di ciascuna variabile indicata nelle righe sulla probabilità di ricevere il premio. Ad esempio, il numero 0.053 nella prima riga dice che se un docente riceve 1 preferenza in più per classe insegnata da parte dei genitori, la sua probabilità di ricevere il premio (che è un numero compreso tra 0 e 1) aumenta di 0.053, ossia di 5.3 punti percentuali. Il numero 0.015, riportato sotto in parentesi, indica l'errore standard di questa stima: ossia indica che in media l'incremento effettivo di probabilità potrebbe variare tra 0.038 e 0.068. I tre asterischi indicano che questo errore di stima è relativamente molto basso, tanto da implicare una probabilità inferiore all'1% che il coefficiente sia in realtà pari a zero invece che diverso da zero (e in particolare positivo). Le stime sono ottenute mediante regressione lineare in cui la variabile dipendente è un indicatore binario pari a 1 se il docente ha ricevuto il premio. La regressione controlla per effetti fissi di scuola. *Robust standard errors in parentheses*: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Le variabili "Preferenze dei genitori" e "Preferenze degli studenti" sono ponderate con il numero di classi. Risultati analoghi si ottengono ponderando le preferenze espresse con il numero di preferenze totali e con il numero di questionari distribuiti. I coefficienti delle variabili di autovalutazione non significative sono stati omessi. I coefficienti delle materie insegnate sono relativi all'effetto della materia esclusa, ossia lingue.

Tab. 4.13 – Probabilità di ricevere il premio e tipo di scuola

VARIABILI	(1)	(2)
Preferenze dei genitori	0.102*** (0.0198)	0.069* (0.035)
Età	-0.002 (0.002)	-0.008 (0.005)
Donna	-0.074 (0.050)	-0.029 (0.045)
Anni di servizio	0.009*** (0.002)	0.004 (0.005)
Numero classi	-0.026*** (0.006)	-0.020 (0.012)
Materie letterarie	0.095 (0.092)	0.288** (0.106)
Materie scientifiche	0.092 (0.069)	-0.007 (0.140)
Materie altre	0.090 (0.076)	0.035 (0.092)
Materie combinate	0.081 (0.088)	-0.000 (0.193)
Autovalutazione: gestione gruppo	-0.053* (0.029)	0.058 (0.037)
Autovalutazione: innovazione	0.060** (0.028)	-0.002 (0.038)
Autovalutazione: colleghi	-0.070** (0.027)	-0.033 (0.031)
Autovalutazione: ricerca	0.090*** (0.020)	0.034 (0.025)
Costante	-0.161 (0.219)	-0.241 (0.260)
Osservazioni	677	228
R ²	0.229	0.220
Scuole	24	9

Nota: La tabella riporta le stime dell'effetto di ciascuna variabile indicata nelle righe sulla probabilità di ricevere il premio. Ad esempio, il numero 0.102 nella prima riga e prima colonna dice che se un docente aumenta di 1 punto percentuale la frazione di preferenze ricevute da parte dei genitori sul totale delle preferenze espresse, la sua probabilità di ricevere il premio (che è un numero compreso tra 0 e 1) aumenta di 0.102, ossia di 10.2 punti percentuali. Il numero 0.0198, riportato sotto in parentesi, indica l'errore standard di questa stima: ossia indica che in media l'incremento effettivo di probabilità potrebbe variare tra 0.082 e 0.122. I tre asterischi indicano che questo errore di stima è relativamente molto basso, tanto da implicare una probabilità inferiore all'1% che il coefficiente sia in realtà pari a zero invece che diverso da zero (e in particolare positivo). Le stime sono ottenute mediante regressione lineare in cui la variabile dipendente è un indicatore binario pari a 1 se il docente ha ricevuto il premio. La regressione controlla per effetti fissi di scuola. *Robust standard errors in parentheses*: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. La variabile "Preferenze dei genitori" è stata ponderata con il numero totale di preferenze espresse. Risultati analoghi si ottengono ponderando le preferenze espresse con il numero di classi e con il numero di questionari distribuiti. I coefficienti delle variabili di autovalutazione non significative sono stati omessi. I coefficienti delle materie insegnate sono relativi all'effetto della materia esclusa, ossia lingue.

Considerando un insegnante medio, ossia con 13 anni di servizio, un anno aggiuntivo presso la stessa scuola aumenta di circa il 3% la probabilità di essere incluso nella lista dei premiati. L'effetto dell'età anagrafica è spesso stimato con un segno negativo, ma il margine di errore è tale da concludere che l'effetto sia in realtà nullo. Analogamente non significative sono le differenze di genere.

Numero di classi e materia insegnata

Considerando la totalità delle scuole, al crescere del numero di classi diminuisce mediamente la probabilità di inclusione nella lista dei premiati. Una classe in più riduce del 6% la probabilità di vincere il premio⁷. È bene tenere presente che questo risultato vale *a parità di tipo di scuola*. Questa precisazione è importante perché la maggior parte degli insegnanti che insegnano in una classe sola provengono da scuole primarie o da istituti comprensivi. Si potrebbe quindi pensare che l'effetto stimato del numero di classi misuri in realtà l'effetto dell'insegnare in una scuola diversa dalle elementari o dagli istituti comprensivi. Tuttavia anche in queste scuole ci sono insegnanti che entrano in contatto con più classi (rispettivamente il 39% e il 67%) e l'effetto stimato sopra ricordato è stato calcolato in modo da misurare quello medio derivante dall'aumento di una classe insegnata, indipendentemente dal tipo di scuola. I dati indicano inoltre l'esistenza di un vantaggio (sempre a parità di altre caratteristiche) per gli insegnanti di materie letterarie, che oscilla tra i 20 e i 25 punti percentuali rispetto al complesso delle altre categorie di insegnanti. Tuttavia, sul totale delle 33 scuole la stima è solo marginalmente significativa. Questo effetto sembra comunque interamente dovuto alle scuole superiori (si veda *tab. 4.12* e *tab. 4.13*, seconda colonna), ossia le uniche in cui risulta statisticamente e quantitativamente significativo. Negli altri ordini di scuola le stime indicano che la materia insegnata è *sostanzialmente irrilevante* ai fini della probabilità di essere premiati dal nucleo.

Questo risultato appare inatteso alla luce dei timori che avevano preceduto la sperimentazione. Si temeva, infatti, che la materia insegnata potesse risultare molto rilevante ai fini del premio, comportando l'esclusione degli insegnanti con una presenza meno significativa nei curricula. In realtà questo sembra essere accaduto solo nelle superiori e solo per le materie letterarie. Si noti che anche le materie scientifiche hanno un peso significativo nei programmi scolastici delle scuole superiori, ma solo gli insegnanti di quelle letterarie hanno fatto registrare un vantaggio. Questo risultato costituisce forse un campanello di allarme su cui riflettere riguardo alla capacità della scuola italiana di attirare i migliori laureati di materie scientifiche alla professione di docente.

Questionario di autovalutazione

Due soli gruppi di domande del questionario di autovalutazione, compilato dai docenti, sembrano aver avuto rilevanza ai fini dell'individuazione degli insegnanti da premiare. In primo luogo, il gruppo di domande che riguarda la capacità di collaborare e stabilire buone relazioni con i colleghi (area 7). Gli insegnanti che si sono valutati più positivamente rispetto a queste capacità sono stati fortemente penalizzati in termini di probabilità di vincere il premio. Viceversa, le domande dell'area 9, riguardanti la capacità del docente di fare ricerca didattica ed educativa condividendone i risultati con le altre componenti della scuola, sono associate a un effetto opposto. Gli insegnanti che si sono valutati meglio sotto questi profili hanno avuto una probabilità maggiore di ricevere il premio. Non è immediatamente evidente come interpretare questi risultati. Tuttavia, anche se mediamente il questionario di autovalutazione sembra essere stato tenuto in scarsa e singolare

considerazione dai nuclei, vi sono differenze importanti a seconda del tipo di scuola, come illustrato nel paragrafo che segue.

Differenze tra tipi di scuola

Le stime della *tabella 4.13* suggeriscono l'ipotesi che i meccanismi decisionali dei nuclei delle scuole secondarie di secondo grado (licei, istituti tecnici e istituti professionali) siano stati parzialmente diversi da quelli delle altre (scuole primarie, istituti comprensivi, e scuole secondarie di primo grado). Le differenze principali sono queste. Nelle scuole secondarie di secondo grado:

- le preferenze dei genitori sono state tenute in minore considerazione rispetto a quanto accaduto nelle altre scuole (forse per la disponibilità delle preferenze degli studenti almeno per gli ultimi due anni);
- l'effetto positivo degli anni di servizio presso la scuola perde interamente rilevanza;
- diventa leggermente meno significativo l'effetto negativo del numero di classi;
- come già detto, gli insegnanti di materie letterarie hanno un considerevole vantaggio, solo in queste scuole, ai fini del conseguimento del premio;
- il questionario di autovalutazione perde interamente rilevanza, in tutte le aree. Al contrario, nelle scuole di livello inferiore, oltre alle variabili già indicate come rilevanti alla luce della *tabella 4.11*, anche le domande relative all'aggiornamento didattico e alla capacità di gestire la classe assumono rilevanza, le prime positiva e le seconde negativa rispetto all'insegnante con caratteristiche medie. Si tenga presente che ognuno di questi effetti vale a parità di altre caratteristiche.

Capacità esplicativa dei modelli utilizzati

Da ultimo, è importante rilevare che i modelli probabilistici considerati spiegano una quota rilevante delle differenze tra docenti nella probabilità di ricevere il premio (dal 20 al 33% circa).

4.2.3 Convergenza di opinioni tra i membri dei nuclei di valutazione

A conclusione di questa analisi del processo decisionale dei nuclei, è opportuno considerare il grado di convergenze tra le opinioni dei loro tre membri. Sappiamo dalle analisi sin qui presentate quali variabili hanno influenzato maggiormente le decisioni dei nuclei, ma una condizione necessaria per poter concludere che il metodo *Valorizza* ha effettivamente premiato docenti la cui buona reputazione è condivisa, è che i 3 membri del nucleo siano giunti separatamente alle stesse conclusioni sulla base delle loro opinioni a priori e del materiale informativo raccolto (questionari alle famiglie e agli studenti, questionari di autovalutazione e così via). Questa condizione è necessaria ma non ancora sufficiente, dato che per il buon funzionamento di *Valorizza* serve anche la condivisione delle decisioni dei nuclei da parte di tutte le componenti scolastiche. Questa seconda condizione sarà l'oggetto della sezione che segue. Qui verifichiamo, con l'aiuto della *tab. 4.14*, la convergenza tra le opinioni dei tre membri dei nuclei di 21 scuole per le quali abbiamo potuto ottenere le necessarie informazioni⁸.

La *tab. 4.14* è divisa in tre parti, una per ciascuna delle 3 regioni da cui provengono le scuole considerate. Nelle prime quattro colonne di ciascuna parte sono riportati, per ciascuna scuola, i numeri di docenti facenti parte del collegio, di docenti che potevano candidarsi, di docenti candidabili e di docenti premiati. Le ultime 3 colonne contengono le informazioni più rilevanti al fine di valutare la convergenza di opinioni tra i membri di ciascun nucleo. In media, nelle scuole della Campania (*tab. 4.14.a*), quasi il 64% dei docenti premiati è stato scelto all'unanimità da tutti e tre i membri del nucleo, ossia il nome di questi premiati compare nelle liste dei prescelti che ciascun membro ha indipendentemente composto. Quindi su quasi due terzi dei premiati la convergenza di opinioni è totale. Il restante terzo è comunque presente nelle liste di almeno due membri del nucleo. Da questi dati ci sembra di poter concludere che in questa regione i docenti scelti dal nucleo per ricevere il premio godono di una reputazione che, almeno tra i tre membri, è largamente condivisa.

Tab. 4.14.a – Esiti delle decisioni assunte dai nuclei in 9 scuole campane

Istituto	Docenti Collegio	Candidabili sul totale	Candidati - % sui candidabili	Premiati - max 30% candidati	Premiati indicati da 3 valutatori (v.a. e %)	Premiati indicati da 2 valutatori (v.a. e %)	Premiati indicati da 1 valutatore (v.a. e %)
IC Rovigliano di Torre Annunziata*	52	38	35 92,1%	11	7 63,6%	4 36,4%	0
ITCG Rossi Doria di Marigliano*	76	57	28 49,1%	8	4 50%	3 37,5%	1 12,5%
IPSIA Marconi di Giugliano*	200	122	86 70,5%	26	13 50%	12 46,1%	1 3,9%
IC Capuozzo di Napoli	74	44	20 45%	6	4 66,7%	2 33,3%	0
IC Gabelli di Napoli	67	47	33 70,2%	11	8 72,7%	3 27,3%	0
CD Don Guanella di Napoli*	67	45	19 42,2%	6	4 66,7%	2 33,3%	0
IC Mascolo di S. Antonio Abate	104	75	32 42,7%	10	7 70%	3 30%	0
SMS Di Giacomo di Qualiano*	74	47	37 78,7%	11	7 63,6%	4 36,4%	0
IC di Forio d'Ischia*	114	75	70 93,3%	21	15 71,4%	6 28,6%	0
Medie (v.a.)	92,00	61,11	40,00	12,22	7,67	4,33	0,22
Medie (%)			64,9%		63,9%	34,3%	1,8%

I dati riportati in tabella fanno riferimento ai dati forniti dal Ministero relativi ai verbali redatti dai nuclei. A luglio 2011 erano disponibili 21 verbali. Con l'asterisco sono evidenziate le scuole oggetto dell'approfondimento qualitativo delle Fondazioni (11).

Tab. 4.14.b – Esiti delle decisioni assunte dai nuclei in 9 scuole piemontesi

Istituto	Docenti Collegio	Candidabili sul totale	Candidati - % sui candidabili	Premiati - max 30% candidati	Premiati indicati da 3 valutatori (v.a. e %)	Premiati indicati da 2 valutatori (v.a. e %)	Premiati indicati da 1 valutatore (v.a. e %)
IC D'Andrade di Pavone C.se*	118	95	58 61%	17	8 47%	9 53%	0
IC di Brusnengo*	63	27	15 55,6%	5	3 60%	2 40%	0
IC di Pettinengo	69	30	15 50%	5	3 60%	0	2 40%
IC di Vallemosso	65	43	23 53,5%	7	6 85,7%	1 14,3%	0
IC di Mongrando	105	75	34 45,3%	9	7 77,8%	2 22,2%	0
IC di Viguzzolo*	79	19	19 100%	6	5 83%	1 17%	0
SMS G.Pascoli di Valenza*	76	52	46 88,5%	14	14 100%	0	0
LC Carlo Alberto di Novara*	72	47	28 59,6%	8	5 62,5%	3 37,5%	0
IV CD di Novara	115	90	39 43,3%	12	5 42%	6 50%	1 8%
Medie (v.a.)	82,11	53,11	30,78	9,22	6,22	2,67	0,33
Medie (%)			61,9%		68,7%	26%	5,3%

I dati riportati in tabella fanno riferimento ai dati forniti dal Ministero relativi ai verbali redatti dai nuclei. A luglio 2011 erano disponibili 21 verbali. Con l'asterisco sono evidenziate le scuole oggetto dell'approfondimento qualitativo delle Fondazioni (11).

I risultati sono ancora più incoraggianti nelle restanti due regioni. In Piemonte (*tab. 4.14.b*), circa il 69% dei premiati ha riscosso il supporto unanime e indipendente di tutti i membri del nucleo. In Lombardia (*tab. 4.14.c*) questo è accaduto per oltre il 73% dei premiati. In entrambe le regioni, la parte rimanente dei premiati è comunque stata indipendentemente indicata come meritevole da almeno due membri del nucleo.

In conclusione, in tutte le tre regioni la convergenza tra le opinioni dei membri dei nuclei sembra essere certamente maggioritaria e addirittura unanime riguardo a due terzi dei premiati. Come vedremo nella sezione che segue (in particolare 4.3.2.2, *tab. 4.20*) suona quasi sorprendente la coincidenza per cui anche le componenti scolastiche mediamente ritengono che due terzi dei premiati siano stati scelti bene, mentre divergenze emergano solo per il restante terzo.

Quindi, sia all'interno del nucleo sia in generale tra le tre componenti dell'intera comunità scolastica, circa due terzi dei premiati, ossia il 20% del totale dei docenti candidati, riscuote un'unanime e indipendente giudizio positivo contro cui nessuno ha da obiettare.

Tab. 4.14.c – Esiti delle decisioni assunte dai nuclei in 3 scuole lombarde

Istituto	Docenti Collegio	Candidabili sul totale	Candidati - % sui candidabili	Premiati - max 30% candidati	Premiati indicati da 3 valutatori (v.a. e %)	Premiati indicati da 2 valutatori (v.a. e %)	Premiati indicati da 1 valutatore (v.a. e %)
ITA Strozzi di Palidano (MN)	79	29	17 58,6%	6	5 83,3%	1 16,7%	0
IC Einaudi - Pascoli di Milano	91	58	12 20,7%	4	4 100%	0	0
ITIS Bernocchi di Legnano	91	69	27 39,1%	8	3 37,5%	4 50%	1 12,5%
Medie (v.a.)	87,00	52,00	18,67	6,00	4,00	1,67	0,33
Medie (%)			39,5%		73,5%	22,3%	4,2%

I dati riportati in tabella fanno riferimento ai dati forniti dal Ministero relativi ai verbali redatti dai nuclei. A luglio 2011 erano disponibili 21 verbali. Con l'asterisco sono evidenziate le scuole oggetto dell'approfondimento qualitativo delle Fondazioni (11).

Questo risultato ci sembra molto incoraggiante riguardo alle potenzialità del metodo *Valorizza* per identificare gli insegnanti di buona e condivisa reputazione.

4.3 Il metodo reputazionale di *Valorizza* ha funzionato?

Ci concentriamo adesso sulle 26 scuole che hanno accettato di partecipare alla fase finale della sperimentazione, curata dalle Fondazioni e finalizzata a verificare l'effettiva capacità del "metodo reputazionale" di identificare gli insegnanti meritevoli per comprovata e condivisa buona reputazione. In ciascuna di queste 26 scuole (descritte nelle *tabelle 4.1 - 4.7*) una volta completati i lavori del nucleo e resa nota la lista dei premiati, sono stati distribuiti dei questionari (vedi *all. 7*: questionari di validazione delle Fondazioni) ai membri di ogni componente della comunità scolastica, ossia docenti, genitori e studenti (questi ultimi solo negli ultimi due anni delle superiori). Tre di queste scuole, tuttavia, hanno poi deciso di distribuire i questionari di validazione solo ai docenti e non ai genitori. Quindi sono solo 23 le scuole su cui sono basate le analisi che utilizzano i questionari di validazione dei genitori. Tra le superiori, 1 scuola non ha distribuito i questionari di validazione agli studenti e quindi sono solo 8 le scuole su cui sono basate le analisi che utilizzano i questionari di validazione degli studenti.

Il timore di uno scarso interesse delle comunità scolastiche per questa fase finale di validazione, si è rivelato relativamente infondato a giudicare dalle statistiche riportate nella *tabella 4.15*, soprattutto tenendo presente che insegnanti e studenti hanno avuto solo 15 giorni a disposizione in giugno per rispondere ai questionari di validazione. In media sono stati distribuiti 79 questionari per scuola ai docenti e ne sono stati raccolti 36, con un tasso medio di risposta del 46%. Nel 50% delle scuole il tasso di risposta è stato superiore al 52%. Leggermente inferiore e più variabile è stato il tasso di risposta dei genitori (36%). Largamente superiore è invece stato il tasso medio di risposta degli studenti (57%) nelle 8

scuole in cui sono stati consultati per la fase di validazione (una in meno rispetto alla fase di sperimentazione). In nessuna di esse il tasso di risposta degli studenti è stato inferiore al 21%.

Si osservano anche differenze di partecipazione tra le regioni (si veda *tab. 4.16*) e tra i tipi di scuola (si rimanda alla *tab. 4.17*). In Campania la partecipazione dei docenti è stata maggiore che nelle altre regioni, mentre studenti e genitori hanno partecipato maggiormente in Lombardia e Piemonte con una punta di partecipazione del 67% degli studenti in quest'ultima regione. Decisamente inferiore la partecipazione dei docenti e dei genitori degli istituti professionali, mentre ha raggiunto il 72% tra gli studenti dei licei e il 5% tra i docenti nelle scuole secondarie di primo grado. Complessivamente, anche la partecipazione alla fase di validazione è stata ampia e tale da consentire analisi attendibili, pur con le dovute attenzioni, tenendo anche presente che chi non ha partecipato evidentemente non aveva opinioni forti da esprimere e può quindi essere considerato come astenuto.

Tab. 4.15 – Questionari delle Fondazioni distribuiti e raccolti per la validazione

	Scuole	Media	Deviazione standard	Minimo	Massimo
<i>Docenti</i>					
Distribuiti	26	79	36	23	200
Raccolti	26	36	18	7	79
Rapporto tra raccolti e distribuiti	26	0.43	0.18	0.12	0.77
<i>Genitori</i>					
Distribuiti	26	651	278	245	1485
Raccolti	23	217	148	20	610
Rapporto tra raccolti e distribuiti	23	0.36	0.22	0.02	0.81
<i>Studenti</i>					
Distribuiti	8	227	112	72	435
Raccolti	8	126	76	46	223
Rapporto tra raccolti e distribuiti	8	0.57	0.22	0.21	0.89

Nota: Statistiche descrittive relative ai questionari distribuiti e raccolti per ciascuna componente scolastica durante la fase di validazione.

Tab. 4.16 – Tassi di partecipazione alla validazione nelle tre regioni

	Docenti	Genitori	Studenti
Campania	0.54	0.28	0.46
Lombardia	0.30	0.36	0.58
Piemonte	0.38	0.44	0.67

Nota: La tabella riporta il rapporto tra questionari raccolti e distribuiti per ciascuna regione (riga) e per ciascuna componente scolastica (colonna).

Tab. 4.17 – Tassi di partecipazione alla validazione per tipo di scuola

	Docenti	Genitori	Studenti
Scuola primaria	0.46	0.37	
Istituti comprensivi	0.47	0.37	
Scuole secondarie di primo grado	0.57	0.43	
Istituti professionali	0.19	0.12	0.47
Istituti tecnici	0.39	0.55	0.51
Licei	0.40	0.50	0.72

Nota: La tabella riporta il rapporto tra questionari raccolti e distribuiti per ciascun tipo di scuola (riga) e per ciascuna componente scolastica (colonna).

4.3.1 Gli indicatori disponibili per la fase di validazione

Le informazioni contenute nei questionari di validazione consentono di costruire 5 gruppi di indicatori del grado di convergenza *ex post* tra le decisioni del nucleo di valutazione e le opinioni di docenti, genitori e studenti riguardo alla reputazione professionale degli insegnanti.

1. Maggioranza favorevole o contraria alle decisioni del nucleo?

Questo indicatore si basa sulla *Domanda 5* dei questionari di validazione⁹ in cui viene chiesto:

Domanda 5

Nell'elenco degli insegnanti individuati come meritevoli, vi sono secondo lei nomi che non avrebbero meritato il riconoscimento?

- Si
- No
- Non ho informazioni sufficienti per rispondere

Analogamente a una qualsiasi elezione utilizzata per evidenziare le preferenze maggioritarie in una popolazione, la differenza tra la percentuale di “No” e la percentuale di “Si” (rispetto al totale delle risposte a questa domanda, ossia dei “voti espressi”) è una misura del grado di convergenza tra le decisioni del nucleo e le opinioni della comunità scolastica che vogliamo misurare, *considerando come astenuti coloro che ritengono di non avere informazioni sufficienti per rispondere*¹⁰. In altre parole, nelle scuole in cui la differenza tra i “No” e i “Si” esplicitamente espressi da una data componente è positiva, possiamo concludere che la maggioranza relativa dei membri di quella componente condivide le decisioni del nucleo. Sempre utilizzando questo indicatore, ci proponiamo anche di indagare il grado di convergenza tra le opinioni delle tre componenti. Ossia, se in tutte e tre le componenti di una scuola la maggioranza relativa si è espressa in modo favorevole alle decisioni del nucleo possiamo concludere che il nucleo ha effettivamente identificato

come insegnanti da premiare proprio quelli la cui reputazione è maggioritariamente condivisa nella scuola.

2. *Divergenza tra decisioni del nucleo e opinioni delle componenti scolastiche*

Il primo indicatore sopra descritto considera la risposta “Si” alla *Domanda 5* come indice di un giudizio interamente contrario alle decisioni del nucleo, ma in realtà questa risposta nasconde una scala più differenziata di giudizi negativi sull’operato del nucleo. Ad esempio, se il nucleo ha deciso di premiare 10 docenti, è possibile rispondere “Si” alla *Domanda 5*, pensando che uno solo di questi docenti non sia meritevole, ma anche pensando che i non meritevoli siano in numero maggiore o addirittura tutti. Per questo motivo i questionari di validazione chiedono anche di “*indicare quanti, tra gli insegnanti premiati, non avrebbero meritato il riconoscimento*”.

Quanto maggiore è la *percentuale di insegnanti premiati* che una componente non considera meritevoli, tanto maggiore è la divergenza di opinioni tra quella componente e il nucleo¹¹. Questa percentuale è quindi il secondo indicatore che utilizziamo per misurare il grado di convergenza tra le opinioni delle componenti scolastiche e le decisioni del nucleo. Anche per questo secondo indicatore, siamo interessati a misurare la correlazione tra l’intensità dei giudizi negativi delle tre componenti. È evidente infatti che qualora ci fosse accordo tra le tre componenti nella stima della percentuale di divergenze tra ciascuna componente e le decisioni del nucleo, potremmo trarre conclusioni più attendibili sulla capacità del nucleo di identificare davvero insegnanti la cui reputazione professionale sia universalmente condivisa all’interno della scuola.

3. *Ci sono altri meritevoli tra i non premiati?*

I questionari di validazione riportano anche la seguente domanda¹²:

<p><i>Domanda 6</i></p> <p>Vi sono nella scuola insegnanti esclusi dall’elenco che, secondo lei, avrebbero dovuto essere inclusi tra i meritevoli?</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Non ho informazioni sufficienti per rispondere</p>

La frequenza di “Si” a questa domanda è un indicatore che assume significati diversi a seconda delle risposte alla *Domanda 5*, che sta alla base del primo indicatore sopra descritto. Infatti, chi risponde “Si” alla *Domanda 6* (ossia pensa che esistano dei meritevoli tra i non premiati) e contemporaneamente risponde “Si” anche alla *Domanda 5* (ossia pensa che esistano dei docenti non meritevoli tra i premiati), dà un giudizio particolarmente negativo sull’operato del nucleo perchè ritiene che il nucleo non solo abbia premiato dei non meritevoli, ma abbia anche contemporaneamente trascurato di premiare dei meritevoli. Diverso è il caso di chi pur pensando che esistano dei meritevoli tra i non premiati (“Si” alla *Domanda 6*), ritenga però che non esistano divergenze

con il nucleo riguardo al merito dei premiati (“No” alla *Domanda 5*). In questo caso, il malcontento non riguarderebbe tanto l’operato del nucleo, quanto il vincolo del 30% di premiabili sul totale dei candidati che, essendo troppo stretto, avrebbe costretto il nucleo a non poter premiare tutti i meritevoli. Alla luce di queste considerazioni, per completezza, descriveremo le risposte alla sola *Domanda 6*, presa in isolamento, anche se le informazioni più interessanti che essa può offrire saranno quelle fornite dall’indicatore composito qui di seguito descritto che combina le risposte alle *Domande 5 e 6*.

4. *Esistenza di divergenze profonde tra le opinioni delle componenti e le decisioni del nucleo*

Consideriamo solo l’insieme di persone per le quali esistono dei docenti meritevoli tra i non premiati (ossia quelle che hanno risposto “Si” alla *Domanda 6*). Queste persone possono essere suddivise in tre gruppi:

Il primo gruppo è costituito da chi ritiene che:

- a) esistano non meritevoli nella lista dei premiati (“Si” alla *Domanda 5*);
- b) e, al tempo stesso, esistano anche meritevoli tra i docenti non premiati (“Si” alla *Domanda 6*).

Il secondo gruppo è invece costituito da chi ritiene che:

- a) tutti i premiati siano meritevoli (“No” alla *Domanda 5*);
- b) ma esistano dei meritevoli anche tra i non premiati (“Si” alla *Domanda 6*).

Il terzo gruppo è quello residuale, costituito da chi ritiene che

- a) esistano dei meritevoli tra i non premiati (“Si” alla *Domanda 6*)
- b) ma non ha sufficienti informazioni per decidere se esistano dei non meritevoli tra i premiati (astenuto nella *Domanda 5*).

Tanto maggiore è la dimensione relativa del primo gruppo in una data componente scolastica, tanto più *profonda* è la divergenza tra le opinioni di quella componente e le decisioni del nucleo il quale non solo avrebbe premiato dei non meritevoli, ma contemporaneamente avrebbe anche trascurato di premiare insegnanti che invece meritavano. La dimensione relativa del secondo gruppo misura invece la frequenza di membri di una data componente scolastica che, pur condividendo le decisioni del nucleo, ritengono che la soglia del 30% sia troppo stretta. In questo caso il malcontento non deriverebbe dalle scelte del nucleo ma dai vincoli imposti dal disegno di sperimentazione. Anche per questo indicatore composito siamo interessati a misurare la correlazione tra i giudizi delle tre componenti.

5. *Chi sono gli altri meritevoli tra i non premiati?*

Nel caso di risposta affermativa alla *Domanda 6*, i questionari di validazione delle Fondazioni (vedi *all. 7*) chiedono anche di indicare i nomi dei docenti ritenuti meritevoli di premio ma esclusi dalla lista dei premiati.

Questa informazione ha permesso di assegnare a ciascun insegnante non premiato il numero di preferenze per lui o lei espresse da ciascuna componente

in sede di validazione¹³. Con questo indicatore possiamo stimare quali caratteristiche degli insegnanti non premiati siano associate a preferenze maggiormente favorevoli di ciascuna componente. Purtroppo, un'applicazione eccessivamente restrittiva della tutela della privacy ha impedito di acquisire informazioni sulle caratteristiche dei docenti non candidati nelle varie scuole e questo limita fortemente la possibilità di analizzare i fattori che influenzano questo indicatore.

Una caratteristica che osserviamo, però, e che appare particolarmente rilevante ai fini di ridefinire per il futuro le regole della sperimentazione *Valorizza*, è se il docente faccia parte del gruppo di insegnanti che si sono “candidati” a ricevere il premio¹⁴. Interessa, infatti, misurare se l'essersi candidato/a sia correlato con il numero di preferenze favorevoli ricevute dall'insegnante in sede di validazione. Se, ad esempio, molti “non candidati” vengono indicati dalle componenti scolastiche come meritevoli di premio, questo suggerisce che sia stato un errore limitare le possibilità degli insegnanti di candidarsi e/o che molti insegnanti meritevoli abbiano rifiutato di candidarsi, forse per sfiducia nell'utilità e nella desiderabilità della sperimentazione.

4.3.2 Cosa suggeriscono gli indicatori basati sui questionari di validazione

Esaminiamo ora l'evidenza raccolta per ciascuno di questi indicatori¹⁵. Purtroppo il numero di scuole che hanno partecipato alla sperimentazione è troppo basso per consentire di identificare in modo statisticamente significativo come e in quale direzione le caratteristiche delle scuole hanno influenzato gli indicatori considerati. Per fare questo dovremo aspettare versioni future di *Valorizza* che, speriamo, coinvolgono un numero maggiore di scuole.

4.3.2.1 Maggioranza favorevole o contraria alle decisioni del nucleo

Le tabelle 4.18 e 4.19 descrivono i risultati riguardanti questo gruppo di indicatori, che possono essere così riassunti.

Opinioni dei docenti in 26 scuole

Nel 61% delle scuole (15 su 26) la percentuale di docenti complessivamente favorevoli alle decisioni del nucleo è stata superiore alla percentuale di contrari. Quindi prevalgono le scuole in cui la maggioranza si è espressa a favore delle decisioni del nucleo. In media, il 23% dei docenti ha ritenuto che il nucleo abbia premiato dei non meritevoli, ma nella scuola in cui il maggior numero di docenti si è espresso in questo senso la loro percentuale è stata comunque inferiore al 44%. Il 41% dei docenti non ha invece riscontrato divergenze tra le proprie opinioni e quelle del nucleo riguardo ai premiati¹⁶. In nessuna scuola la percentuale di docenti con questa opinione è stata inferiore al 13% e in una scuola è stata addirittura pari al 100%. Nel complesso, sembra prevalere tra i docenti l'approvazione globale delle scelte del nucleo, anche se non mancano scuole in cui evidentemente le decisioni del nucleo hanno scontentato una percentuale considerevole di insegnanti.

Opinioni dei genitori in 23 scuole¹⁷

Molto più favorevole alle decisioni del nucleo appare la posizione dei genitori: in 20 delle 23 scuole (87%) in cui i questionari di validazione sono stati distribuiti ai genitori, la

percentuale di favorevoli alle decisioni del nucleo è stata superiore alla percentuale di contrari. Non possiamo sapere come si sarebbero espressi i genitori delle 3 scuole mancanti, ma quand'anche avessero maggioritariamente espresso un'opinione contraria al nucleo, la percentuale di scuole con maggioranza favorevole secondo i genitori sarebbe comunque pari al 77% e quindi più alta della percentuale di scuole con maggioranza favorevole secondo i docenti. Anche tra i genitori ci sono sacche di insoddisfazione per le decisioni del nucleo (15% in media di contrari), ma le percentuali di favorevoli sono non solo maggiori in quasi tutte le scuole, ma anche largamente maggiori: infatti, mentre mediamente la differenza tra favorevoli e contrari è di 18 punti percentuali per i docenti, sale a 33 punti percentuali per i genitori (15 e 36 in termini di mediana).

Quindi nel complesso i genitori sembrano aver accolto in modo largamente favorevole le decisioni del nucleo.

Opinioni degli studenti in 8 scuole secondarie superiori¹⁸

Come già ricordato le opinioni degli studenti sono state raccolte solo nelle scuole secondarie superiori e solo tra gli iscritti agli ultimi due anni. È bene quindi tenere presente che i risultati che riguardano gli studenti sono al tempo stesso risultati che riguardano in particolare le scuole secondarie di secondo grado. In queste scuole, come illustrato nella *sezione 4.2.2* (si veda *tab. 4.13*), il processo decisionale del nucleo sembra essere stato influenzato da variabili leggermente diverse rispetto a quanto accaduto nelle altre scuole.

Fatta questa precisazione, anche gli studenti delle superiori sembrano aver complessivamente approvato le decisioni del nucleo. In 6 delle 8 scuole, infatti, la percentuale di studenti favorevoli è stata superiore alla percentuale di studenti contrari. Tuttavia la differenza tra le percentuali di favorevoli e contrari risulta mediamente inferiore a quanto osservato per le altre componenti. Infatti il 27% degli studenti ha ritenuto che il nucleo abbia premiato dei non meritevoli, mentre il 33% ha invece approvato incondizionatamente la lista dei premiati.

È possibile che parte dei problemi riscontrati dagli studenti nelle decisioni del nucleo abbia a che fare con il fatto che quest'ultimo ha tenuto in considerazione per il premio anche gli insegnanti dei primi 3 anni. Gli studenti (iscritti agli ultimi due anni) potrebbero invece aver considerato meno favorevolmente gli insegnanti dei primi anni, di cui probabilmente si ricordavano poco e che potevano anche essere cambiati¹⁹. Alla luce di questi risultati sembra opportuno suggerire, per le successive versioni di *Valorizza*, che se si decide di coinvolgere gli studenti in una scuola, lo si faccia per tutti gli iscritti a quella scuola, non solo per una parte di essi. Almeno gli studenti delle superiori andrebbero interamente coinvolti e questo sembra anche essere l'auspicio di molti insegnanti e dirigenti intervistati, come documentato nel *capitolo 3*. Essi infatti si sono detti stupiti della convergenza tra le loro valutazioni e quelle degli studenti.

Correlazione tra le opinioni delle tre componenti della comunità scolastica

La *tabella 4.19* riporta le cross-tabulazioni tra gli indicatori binari di prevalenza delle opinioni favorevoli all'interno di ciascuna componente. Ad esempio, nel primo pannello leggiamo che sulle 23 scuole per cui abbiamo le opinioni di docenti e genitori, sono 13 quelle in cui in entrambe le componenti la percentuale di favorevoli è stata superiore alla percentuale di contrari. Sono invece 7 quelle in cui i docenti sono risultati prevalentemente contrari mentre i genitori sono risultati prevalentemente favorevoli. Il contrario è accaduto in una

scuola. Sono infine due sole le scuole in cui sia i docenti che i genitori sono stati prevalentemente contrari. Sembra quindi possibile concludere che prevale una convergenza di giudizi tra insegnanti e genitori.

Il secondo pannello riporta le analoghe statistiche per docenti e studenti, nelle 8 scuole superiori per le quali i dati sono disponibili. In questo caso emerge una divergenza tra le due componenti considerate, perchè nella metà delle scuole (ossia 4) gli studenti sono prevalentemente favorevoli alle decisioni del collegio, mentre gli insegnanti sono prevalentemente contrari. Si osserva invece una convergenza quasi perfetta tra genitori e studenti nelle 7 scuole per cui il dato può essere rilevato. Infatti in 5 di queste 7 scuole i favorevoli sono la maggioranza per entrambe le componenti.

Complessivamente, con la possibile esclusione di docenti e studenti nelle superiori, i dati evidenziano una considerevole convergenza di giudizi favorevoli tra le componenti della comunità scolastica riguardo alle decisioni del nucleo.

4.3.2.2 Divergenza tra decisioni del nucleo e opinioni delle componenti scolastiche

Il secondo gruppo di indicatori misura la percentuale di docenti non meritevoli tra i premiati, secondo coloro che non hanno approvato integralmente la lista dei premiati, ossia secondo coloro che hanno risposto “Si” alla *Domanda 5* dei questionari di validazione. Questa percentuale ci aiuta a qualificare e interpretare meglio l'intensità del disaccordo con le decisioni del nucleo tra coloro che un tale disaccordo hanno espresso.

La *tabella 4.20* riporta le statistiche relative a questo indicatore per le tre componenti della comunità scolastica. Ciascuna componente ritiene mediamente che *circa un terzo dei premiati non sia meritevole*. Contrariamente a quanto forse ci si poteva attendere, questa percentuale non è significativamente maggiore tra i docenti. In nessuna scuola il docente “medio” ha opinioni che divergono completamente da quelle del nucleo, dato che nella scuola in cui è più alta la divergenza rilevata dagli insegnanti, questa è pari al 66%, ossia due terzi dei premiati. Per quel che riguarda i genitori la percentuale media di divergenza raggiunge il 100% in una scuola, ma si tratta di un caso particolare in cui i candidati erano 3 e quindi un solo docente poteva essere premiato.

Nel suo complesso la *tabella 4.20* mitiga l'interpretazione della divergenza (comunque minoritaria) emersa nelle risposte “Si” alla *Domanda 5* dei questionari di validazione (si veda *tab. 4.18*). Infatti, quel 23% di docenti, quel 15% di genitori e quel 27% di studenti secondo i quali il nucleo ha premiato dei non meritevoli, ritiene comunque che la divergenza con le decisioni di quest'ultimo riguardi mediamente soltanto uno su tre dei premiati. Sono irrisorie in tutte le componenti le percentuali di persone che ritengono che *tutti* i premiati siano non meritevoli.

Come già detto nella *sezione 4.2.3 (tab. 4.14)*, colpisce positivamente che anche tra i tre membri del nucleo sia pari a due terzi la proporzione di premiati su cui nessuno ha da obiettare.

Inoltre la correlazione tra i gradi di divergenza rispetto alle decisioni del nucleo percepiti dalle tre componenti nelle diverse scuole risulta molto elevata, essendo pari a 0.70 per docenti e genitori, a 0.60 tra docenti e studenti e vicina a 1 per genitori e studenti²⁰. Questo dato conforta sull'esistenza di una considerevole convergenza di opinioni tra le diverse componenti scolastiche, che il metodo reputazionale sperimentato con *Valorizza* sembra aver identificato con un buon margine di affidabilità.

Tab. 4.18 – *Maggioranza favorevole o contraria alle decisioni del nucleo*

Componente	% di contrari nelle scuole	% di favorevoli nelle scuole	Differenza tra % favorevoli - % contrari	% di scuole con maggioranza di favorevoli
<i>Docenti</i>				
Media	23	41	18	61
Mediana	20	36	15	
Minimo	0	13	-26	
Massimo	44	100	100	
Scuole	26	26	26	26
<i>Genitori</i>				
Media	15	48	33	86
Mediana	14	48	36	
Minimo	4	25	-50	
Massimo	75	84	75	
Scuole	23	23	23	23
<i>Studenti</i>				
Media	27	33	6	75
Mediana	27	30	2	
Minimo	18	24	-8	
Massimo	38	48	20	
Scuole	8	8	8	8

Nota: La tabella riporta statistiche descrittive per le risposte alla *Domanda 5* del questionario di validazione:
Domanda 5 : Nell'elenco degli insegnanti individuati come meritevoli, vi sono secondo lei nomi che non avrebbero meritato il riconoscimento?

- Si
- No
- Non ho informazioni sufficienti per rispondere

La prima colonna riporta la percentuale risposte "Si" sul totale di risposte espresse. La seconda colonna riporta la percentuale di risposte "No". La terza colonna riporta la differenza tra le percentuali della seconda e della prima colonna. La quarta colonna riporta la percentuale di scuole in cui la differenza della terza colonna è positiva. Vedi il testo per ulteriori commenti e spiegazioni.

Tab. 4.19- Correlazione tra le % di favorevoli e contrari nelle tre componenti

		Genitori		
		Maggioranza di contrari	Maggioranza di favorevoli	Totale
Docenti	Maggioranza di contrari	2	7	9
	Maggioranza di favorevoli	1	13	14
	Totale	3	20	23

		Studenti		
		Maggioranza di contrari	Maggioranza di favorevoli	Totale
Docenti	Maggioranza di contrari	1	4	5
	Maggioranza di favorevoli	1	2	3
	Totale	2	6	8

		Studenti		
		Maggioranza di contrari	Maggioranza di favorevoli	Totale
Genitori	Maggioranza di contrari	0	1	1
	Maggioranza di favorevoli	1	5	6
	Totale	1	6	7

Nota: La tabella riporta per ciascuna coppia di componenti scolastiche l'incrocio tra le risposte "Si" e "No" alla Domanda 5 dei questionari di validazione (vedi nota alla domanda precedente).

Tab. 4.20 – Divergenza tra componenti scolastiche e nucleo riguardo alla lista dei premiati

	Docenti	Genitori	Studenti
	%	%	%
Media	34	32	35
Mediana	32	31	32
Minimo	16	10	11
Massimo	66	100	78
Scuole	26	23	8

Nota: Le colonne della tabella riportano statistiche relative alla percentuale di insegnanti premiati che ciascuna componente ritiene essere non meritevoli. Ad esempio, il numero 34 nella prima riga e prima colonna indica che in media, secondo i docenti, 34% dei premiati non sono meritevoli.

Tuttavia, l'esistenza anche solo di un terzo di non meritevoli tra i premiati si configura come una *divergenza significativa* tra le decisioni del nucleo e le opinioni delle varie componenti, se coincide con la presenza di insegnanti meritevoli tra i non premiati. Gli altri indicatori qui di seguito considerati consentono di esaminare questa possibilità.

4.3.2.3 Esistono e quanti sono gli insegnanti meritevoli tra i non premiati?

Le tabelle 4.21 e 4.22 descrivono ciò che le tre componenti della comunità scolastica ritengono riguardo all'esistenza di insegnanti meritevoli tra i non premiati (risposte alla Domanda 6 dei questionari di validazione). Come già detto, questo gruppo di indicatori non evidenzia necessariamente un'insoddisfazione delle componenti riguardo alle decisioni del nucleo di valutazione, poiché quest'ultimo era vincolato a non premiare più del 30% dei candidati. È quindi perfettamente possibile che esistano scuole in cui, secondo il consenso generale, gli insegnanti meritevoli sono più numerosi di quelli che il nucleo poteva premiare dati i vincoli ministeriali. D'altro canto, si configurerebbe invece come una divergenza grave rispetto alle decisioni del nucleo, l'indicazione, da parte di una componente, della contemporanea presenza di non meritevoli tra i premiati e di meritevoli tra i non premiati. Tuttavia, prima di considerare questo indicatore composito nella sezione 4.3.2.4 è comunque utile esaminare l'evidenza offerta dalle risposte alla sola Domanda 6 dei questionari di validazione.

Opinioni dei docenti riguardo all'esistenza di meritevoli tra i non premiati in 26 scuole

In tutte le 26 scuole la maggioranza relativa dei docenti ritiene che esistano dei meritevoli tra i non premiati. Solo il 7% dei docenti ritiene che nessun meritevole sia stato escluso, mentre il 57% ritiene il contrario. Sono mediamente 5 gli insegnanti ritenuti meritevoli ma non premiati in ciascuna delle scuole considerate. Il numero assoluto, tuttavia, non dice molto essendo ovviamente influenzato dalla dimensione della scuola. Più interessante è osservare che, secondo i docenti, i meritevoli non premiati sono poco meno dei premiati. Solo nel 10% delle scuole i docenti hanno affermato che i meritevoli non premiati siano addirittura più dei premiati. Si tenga però presente che non abbiamo purtroppo informazioni sufficienti per stabilire quali tra questi meritevoli non premiati siano *da tutti* considerati meritevoli. Potrebbero infatti essere molti i docenti considerati da qualcuno come meritevoli, ma essere pochissimi quelli che *tutti* considerano come meritevoli. Torneremo oltre sulle implicazioni di questa osservazione per le future versioni di *Valorizza*, ma val la pena sin d'ora ricordare che l'obiettivo del metodo reputazionale è di identificare solo gli insegnanti la cui buona reputazione *sia da tutti condivisa*.

Opinioni dei genitori riguardo all'esistenza di meritevoli tra i non premiati in 23 scuole²¹

Meno plebiscitaria, a questo proposito, è la posizione dei genitori: esiste infatti un 20% di scuole in cui la maggioranza dei genitori propende per l'assenza di meritevoli tra i non premiati. Ma nel resto delle scuole, ossia nella maggioranza, l'opinione prevalente dei genitori coincide con quella dei docenti riguardo all'esistenza di meritevoli non premiati. Secondo i genitori tuttavia gli insegnanti che avrebbero dovuto ricevere il premio, ma sono stati esclusi dal nucleo, sono relativamente pochi: solo 2.4 per scuola ossia un numero mediamente pari al 40% dei premiati. In nessuna scuola i genitori ritengono che gli esclusi meritevoli siano più numerosi dei premiati.

Opinioni degli studenti riguardo all'esistenza di meritevoli tra i non premiati in 8 scuole secondarie superiori²²

Per quel che riguarda gli studenti, in tutte le scuole in cui la loro opinione è stata considerata, la maggioranza di essi, come nel caso degli insegnanti, ritiene che esistano insegnanti meritevoli tra i non premiati. Tuttavia, gli studenti concordano con i genitori nella

stima del numero di insegnanti meritevoli esclusi dal nucleo: 2.4 per scuola pari al 40% di premiati.

Tab. 4.21 – Esistenza di meritevoli tra i non premiati

Componente	% Si: ci sono meritevoli tra i non premiati (media pesata nelle scuole)	% No: non ci sono meritevoli tra i non premiati (media pesata nelle scuole)	Differenza tra % No - % Si (alta: nucleo non ha escluso meritevoli)	% di scuole in cui la maggioranza ritiene che il nucleo non abbia escluso meritevoli
<i>Docenti</i>				
Media	57	7	-51	0
Mediana	54	7	-46	
Minimo	36	0	-92	
Massimo	92	28	29	
Scuole	26	26	26	26
<i>Genitori</i>				
Media	54	21	-32	20
Mediana	53	20	-39	
Minimo	6	3	-56	
Massimo	88	61	52	
Scuole	23	23	23	23
<i>Studenti</i>				
Media	79	13	-66	0
Mediana	74	10	-57	
Minimo	60	5	-9	
Massimo	91	23	-48	
Scuole	8	8	8	8

Nota: La tabella riporta statistiche descrittive per le risposte alla *Domanda 6* del questionario di validazione: Domanda 6: Vi sono nella scuola insegnanti esclusi dall'elenco che, secondo lei, avrebbero dovuto essere inclusi tra i meritevoli?

- Si
- No
- Non ho informazioni sufficienti per rispondere

La prima colonna riporta la percentuale risposte "Si" sul totale di risposte espresse. La seconda colonna riporta la percentuale di risposte "No". La terza colonna riporta la differenza tra le percentuali della seconda e della prima colonna. La quarta colonna riporta la percentuale di scuole in cui la differenza della terza colonna è positiva. Vedi il testo per ulteriori commenti e spiegazioni.

Tab. 4.22 – Quanti sono gli insegnanti meritevoli tra i non premiati

	Docenti	Genitori	Studenti
<i>In assoluto</i>			
Media	5.1	2.4	2.3
Mediana	4.5	2.1	2.2
Minimo	3.2	1.9	1.9
Massimo	11.2	2.8	2.7
Scuole	26	23	8
<i>In proporzione ai premiati</i>			
Media	0.9	0.4	0.4
Mediana	0.7	0.3	0.3
Minimo	0.2	0.1	0.1
Massimo	5.6	1.0	1.1
Scuole	26	23	8

Nota: Il pannello superiore riporta statistiche relative al numero assoluto di insegnanti considerati, mediamente in ciascuna scuola, come meritevoli ma non inclusi tra i premiati. Il pannello inferiore divide scuola per scuola questo numero assoluto per il numero di premiati.

In modo quasi plebiscitario, quindi, tutte le componenti ritengono che esistano dei meritevoli tra i non premiati e il loro numero non sia trascurabile. Si tratta adesso di capire se questo risultato rifletta una divergenza significativa rispetto alle decisioni del nucleo oppure indichi che le componenti scolastiche ritengono troppo restrittiva la soglia del 30% di premiabili stabilita dal MIUR. A questo fine, e prima di trarre conclusioni, analizziamo qui di seguito gli indicatori compositi costruiti combinando le risposte alle *Domande 5 e 6* dei questionari di validazione predisposti dalle Fondazioni.

4.3.2.4 Esistenza di divergenze profonde tra le decisioni del nucleo e le opinioni delle componenti

Consideriamo adesso solo coloro che hanno risposto “Si” alla *Domanda 6* del questionario di validazione, ossia coloro per i quali esistono degli insegnanti meritevoli tra i non premiati. La *tabella 4.23* ci dice, per ciascuna componente, quale percentuale di queste persone ritiene che, oltre ad aver escluso dei meritevoli, il nucleo abbia incluso tra i premiati dei non meritevoli, il che sarebbe indice di una divergenza profonda tra opinioni delle componenti e decisioni del nucleo. Per quel che riguarda i docenti, questa percentuale è mediamente pari al 38% nelle 26 scuole in cui sono stati consultati. Quindi sono una minoranza, per quanto sostanziosa, i docenti che rilevano una tale profonda divergenza. Il numero di scuole è purtroppo insufficiente per analizzare con metodi statistici quali caratteristiche delle scuole e del processo decisionale del nucleo abbiano favorito l’emergere di questa opinione tra i docenti.

Tra i genitori questa percentuale è considerevolmente inferiore essendo pari mediamente al 20% nelle 23 scuole in cui i genitori sono stati consultati, mentre raggiunge il 30% tra gli studenti nelle 8 scuole per cui il dato è disponibile. Quindi, genitori e studenti sono meno propensi a ritenere che esista una divergenza profonda tra le loro opinioni e l'operato del nucleo rispetto a quanto affermato dai docenti. Tuttavia è certamente significativa in tutte e tre le componenti, e soprattutto tra i docenti, la percentuale di persone che rilevano divergenze profonde.

L'esistenza di meritevoli tra i non premiati, nelle opinioni delle tre componenti, sembra però essere un problema legato soprattutto alla ristrettezza della soglia del 30% di premiabili rispetto ai candidati. La *tabella 4.24* descrive infatti la percentuale di persone, in ciascuna componente, per le quali il nucleo ha premiato solo docenti che meritavano, ma il numero di premiabili non era sufficiente per tutti quelli che avrebbero meritato. Tra i docenti, il 44% esprime mediamente questa opinione, mentre tra genitori e studenti le percentuali corrispondenti sono rispettivamente il 43% e il 29%.

Esiste poi una terza categoria residuale e minoritaria di persone per le quali vi sono certamente dei meritevoli tra i non premiati, ma che ritengono di non avere informazioni sufficienti per stabilire se il nucleo abbia incluso tra i premiati dei non meritevoli. Come era ragionevole attendersi, la carenza di informazioni è un fenomeno relativamente raro tra i docenti e più frequente tra genitori e studenti.

Mettendo insieme l'evidenza esaminata in questa sezione e nella precedente, emerge in modo significativo la convinzione diffusa in tutte le componenti scolastiche secondo cui esistono molti insegnanti meritevoli tra quelli che il nucleo non ha premiato. Solo per una minoranza di chi ha risposto ai questionari di validazione, questi insegnanti sono stati esclusi a vantaggio di altri che invece non meritavano, ma in ogni caso l'insieme dei risultati esaminati invita a riflettere sull'opportunità di modificare il vincolo del 30% di premiabili rispetto ai candidati.

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, tuttavia, i dati sin qui descritti, se correttamente letti, inducono a pensare che questa quota sia in realtà da ridurre, non da aumentare. I motivi che suggeriscono questa conclusione sono i seguenti. Premesso che la questione deve essere analizzata anche tenendo conto dei vincoli di bilancio e della necessità di offrire in futuro premi ancora più sostanziosi di quelli offerti nella prima versione di *Valorizza*, eventualmente collegati a progressioni di carriera, è bene anche tenere presente l'evidenza emersa dall'analisi qualitativa sui processi decisionali dei nuclei di valutazione delle 11 scuole considerate nel *capitolo 3* (in particolare si veda la *tab. 3.6*). Questa evidenza suggerisce che su circa due terzi dei premiati le opinioni dei membri dei nuclei abbiano coinciso perfettamente, mentre solo sul rimanente terzo dei premiati la decisione abbia richiesto un minimo di discussione non essendo le opinioni dei membri del nucleo perfettamente coincidenti. Tra l'altro, è interessante osservare la corrispondenza di questa osservazione qualitativa con quanto è emerso dalla *sezione 4.3.2.2* di questo capitolo, ossia che la frequenza di divergenze tra la lista dei premiati e le opinioni delle componenti è stimata pari a circa un terzo da coloro che hanno risposto ai questionari di validazione delle Fondazioni, indipendentemente dalla componente scolastica di appartenenza.

Se quindi è plausibile che siano molti i docenti che all'interno di una scuola sono *da qualcuno* apprezzati, molti meno sono quelli per i quali l'apprezzamento è *universale*. Questi e solo questi sono gli insegnanti per i quali è possibile dire che la loro buona reputazione professionale è comprovata e da tutti condivisa. Il suggerimento che ci sentiamo di dare, quindi, è che la frazione di premiabili non venga decisa pensando a quanti docenti sono da qualcuno considerati meritevoli, ma pensando a quanti docenti *siano da tutti* largamente

apprezzati. I dati sopra ricordati, suggerirebbero quindi di restringere al 20% la quota di premiabili ossia a quei due terzi dei premiati su cui sembrano non essere sorte obiezioni all'interno del nucleo e tra le componenti scolastiche.

Tab. 4.23 – Esistenza di divergenze profonde tra decisioni del nucleo e componenti scolastiche

	Docenti %	Genitori %	Studenti %
Media	38	22	30
Mediana	38	19	28
Minimo	0	7	19
Massimo	71	100	43
Scuole	26	23	8

Nota: Le colonne della tabella riportano, per ciascuna componente scolastica, le statistiche descrittive relative alla percentuale di risposte ai questionari di validazione che rivelano divergenze profonde tra le opinioni di una componente e le decisioni del nucleo. Una persona ritiene che esista una divergenza profonda se risponde "Sì" a entrambe le *Domande 5 e 6* dei questionari di validazione, ossia se ritiene che esistano dei "meritevoli tra i non premiati" e dei "non meritevoli tra i premiati". La tabella riporta i valori medio, mediano, minimo e massimo della percentuale di persone che hanno riscontrato divergenze profonde nelle 33 scuole. Questi indicatori sono pesati con il numero di questionari raccolti. Ad esempio, il numero 38 nella prima riga prima colonna, indica che, in media, il 38% dei docenti ha riscontrato divergenze profonde con le decisioni del nucleo.

Tab. 4.24 – Soglia del 30% di premiabili sui candidati: troppo stretta?

	Docenti	Genitori	Studenti
Media	44	43	29
Mediana	39	42	25
Minimo	14	0	22
Massimo	100	75	42
Scuole	26	23	8

Nota: Le colonne della tabella riportano, per ciascuna componente scolastica, le statistiche descrittive relative alla percentuale di risposte ai questionari di validazione che rivelano problemi nella dimensione della soglia del 30% di premiabili. Una persona ritiene che la soglia del 30% di premiabili sia troppo stretta se risponde "No" alla domanda 5 e "Sì" alla *Domanda 6* dei questionari di validazione, ossia se ritiene che non esistano dei "non meritevoli tra i premiati", ma che al tempo stesso esistano "meritevoli tra i non premiati". Per ciascuna scuola e ciascuna componente, abbiamo calcolato la percentuale di persone che hanno risposto in questo modo alle due domande. La tabella riporta i valori medio, mediano, minimo e massimo di queste percentuali nelle 26 scuole. Questi indicatori sono pesati con il numero di questionari raccolti. Ad esempio il numero 44 nella prima riga e prima colonna indica che il 44% dei docenti ritiene che esistano dei meritevoli tra i non premiati, ma anche che tutti i premiati sono meritevoli.

4.3.2.5 Chi sono gli insegnanti meritevoli non premiati?

La *tabella 4.25* consente di identificare quali caratteristiche osservabili influenzino maggiormente la frequenza con la quale un professore è stato menzionato come meritevole tra i non premiati dai membri di ciascuna componente scolastica²³. Purtroppo, come già detto, i vincoli imposti da una interpretazione restrittiva della disciplina per la tutela della privacy hanno ridotto il numero di variabili utilizzabili per questa analisi, in quanto non disponibili per i docenti non candidati.

Tab. 4.25 – Probabilità che un docente sia menzionato come meritevole tra i non premiati

VARIABILI	(1) Da parte di docenti	(2) Da parte di genitori	(3) Da parte di studenti
Donna	-0.003* (0.002)	-0.003* (0.002)	-0.001 (0.004)
Docente candidato	0.007*** (0.002)	0.003* (0.002)	0.005 (0.004)
Materie letterarie	-0.002 (0.002)	0.001 (0.003)	-0.000 (0.008)
Materie scientifiche	-0.004* (0.002)	0.001 (0.002)	-0.003 (0.004)
Materie altre	-0.005** (0.002)	-0.004** (0.002)	-0.001 (0.006)
Materie combinate	-0.002 (0.002)	-0.002 (0.002)	-0.013** (0.005)
Costantet	0.010*** (0.003)	0.011*** (0.003)	0.018** (0.006)
Osservazioni	1663	1505	471
R ²	0.029	0.026	0.015
Scuole	24	22	7

Nota: La tabella riporta le stime dell'effetto di ciascuna variabile indicata nelle righe sulla probabilità di essere menzionato come "meritevole tra i non premiati" da un membro di una componente scolastica. Ad esempio, il numero 0.007 nella seconda riga dice che se un docente è candidato, la sua probabilità di essere menzionato (che è un numero compreso tra 0 e 1) aumenta di 0.007, ossia di 0.7 punti percentuali. Il numero 0.002, riportato sotto in parentesi, indica l'errore standard di questa stima: ossia indica che in media l'incremento effettivo di probabilità potrebbe variare tra 0.005 e 0.009. I tre asterischi indicano che questo errore di stima è relativamente molto basso, tanto da implicare una probabilità inferiore all'1% che il coefficiente sia in realtà pari a zero invece che diverso da zero (e in particolare positivo). Le stime sono ottenute mediante regressione lineare in cui la variabile dipendente è un indicatore binario pari a 1 se il docente non fa parte dei premiati ma è stato menzionato come meritevole nei questionari di validazione. Le regressioni controllano per effetti fissi di scuola. *Robust standard errors in parentheses*: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. I coefficienti delle materie insegnate sono relativi all'effetto della materia esclusa, ossia lingue.

La *tabella 4.25* mette comunque in luce alcuni risultati interessanti. In primo luogo le donne sono nominate come meritevoli non premiate con minore frequenza da docenti e genitori. La mancanza di un numero adeguato di variabili di controllo a livello individuale

non consente di stabilire con sufficiente certezza se questo effetto sia causale o semplicemente dovuto ad una correlazione spuria. In secondo luogo, mentre i docenti di materie letterarie sembrano avere la stessa probabilità dei docenti di materie linguistiche (categoria esclusa nella regressione) di essere menzionati, i docenti delle altre materie sembrano esser sfavoriti almeno per quel che riguarda le opinioni dei docenti.

Ma il risultato senza dubbio più interessante e per certi versi sorprendente messo in luce da questa tabella, è che gli insegnanti candidati (ma non premiati) hanno una probabilità significativamente maggiore di essere menzionati dai docenti e dai genitori come meritevoli non premiati, rispetto agli insegnanti non candidati. Facendo riferimento alla componente dei docenti, ad esempio, essere candidato aumenta dell'80% la frequenza di menzione, mentre facendo riferimento alla componente dei genitori, essere candidato aumenta del 30% la stessa frequenza²⁴.

Contrariamente a quanto da alcuni inizialmente paventato, i non candidati non sembrano quindi includere un numero relativamente elevato di docenti considerati come meritevoli. In altre parole, non sembra che siano molti i docenti meritevoli che hanno deciso di non candidarsi forse per sfiducia nell'utilità della sperimentazione. Infatti i meritevoli non premiati sono maggiormente frequenti tra i candidati che tra i non candidati.

In ogni caso, non si vedono ragioni per limitare in futuro ai soli candidati volontari la valutazione basata sul metodo reputazionale qui sperimentato. Si auspica invece che in futuro il metodo venga sperimentato senza vincoli sui docenti premiabili in ciascuna scuola.

4.4 Conclusioni

Riassumiamo qui di seguito, i principali risultati emersi dall'analisi statistica presentata in questo capitolo, affiancati, in alcuni casi, da suggerimenti per le future versioni di *Valorizza* che verranno ripresi e discussi nel capitolo 8.

Processo decisionale del nucleo di valutazione durante la sperimentazioni del MIUR

1. La partecipazione dei genitori (63%) e degli studenti (68%) alla fase di sperimentazione è stata ampia e ha superato le aspettative (si vedano *tabb. 4.9 e 4.10*).
2. I nuclei hanno tenuto in notevole considerazione le opinioni dei genitori e degli studenti, che sono risultate relativamente importanti rispetto ad altre variabili osservabili nel processo decisionale che ha condotto alla formazione della lista di premiati. Ad esempio una preferenza in più *per classe insegnata* aumenta di 2.5 punti percentuali la probabilità di essere premiati. Per farsi un'idea della grandezza *relativa* di questo effetto, un aumento di preferenze parentali di circa il 10% rispetto alla media (2 preferenze in più), genera un aumento di circa il 6% della probabilità di ricevere il premio rispetto alla situazione ipotetica di un docente con le caratteristiche medie del campione (si rimanda alle *tabb. 4.11, 4.12 e 4.13* e alla *sezione 4.2.2*).
3. Il metodo di ponderazione delle opinioni dei genitori e degli studenti sembra aver ben funzionato (si veda *sezione 4.2.2*)

4. Nelle scuole superiori è auspicabile che tutti gli studenti, non solo quelli degli ultimi due anni, vengano consultati.
5. Nelle scuole secondarie di secondo grado gli insegnanti di materie letterarie hanno avuto una probabilità superiore di ricevere il premio rispetto a quelli di altre materie. Il vantaggio oscilla tra i 20 e i 25 punti percentuali rispetto alle altre categorie di insegnanti. Ma nelle altre scuole non si osservano differenze sensibili rispetto alla materia insegnata. Risultano però svantaggiati gli insegnanti che insegnano in un numero maggiore di classi e gli insegnanti con minore anzianità di servizio nella scuola (si vedano *tabb. 4.11, 4.12 e 4.13 e sezione 4.2.2*).
6. In tutte le tre regioni la convergenza tra le opinioni dei membri dei nuclei è maggioritaria e addirittura unanime riguardo a due terzi dei premiati. Questo risultato, in congiunzione con quello di cui al punto 9 di questo elenco, sembra incoraggiante riguardo alle potenzialità del metodo *Valorizza* per identificare gli insegnanti di buona e condivisa reputazione (si veda *tab. 4.14 e sezione 4.2.3*).

Fase finale di validazione curata dalle Fondazioni

7. Anche la partecipazione delle componenti scolastiche alla fase di validazione è stata ampia, soprattutto se si considerano i tempi molto stretti concessi per rispondere ai questionari (circa 15 giorni nel mese di giugno alla fine dell'anno scolastico). I tassi medi di risposta sono stati del 43% per i docenti, del 36% per i genitori e del 57% per gli studenti (si rimanda alla *tab. 4.15*).
8. Nella maggioranza delle scuole, i favorevoli alle decisioni del nucleo sono stati più numerosi dei contrari. Questo è accaduto nell'87% delle scuole per i genitori e nel 75% delle scuole per gli studenti, nel 61% delle scuole per i docenti (si vedano *tabb. 4.18, 4.19 e sezione 4.3.2.1*).
9. In ogni caso, i contrari, oltre ad essere generalmente minoritari, non hanno ritenuto di dissentire interamente con le decisioni del nucleo riguardo alla lista dei premiati: infatti quelli che hanno opinioni divergenti dalle decisioni del nucleo, pensano comunque che solo un terzo dei premiati non sia meritevole (si rimanda alla *tab. 4.20*).
10. Sembra possibile ipotizzare, anche sulla base delle interviste qualitative, che esista una convergenza di giudizi tra le componenti scolastiche su almeno due terzi degli insegnanti premiati dal nucleo. Questi sarebbero i docenti la cui comprovata e universalmente condivisa buona reputazione è stata identificata dal metodo reputazionale sperimentato. Come già detto (vedi punto 5 di questo elenco) colpisce positivamente la coincidenza per cui anche tra i membri del nucleo di valutazione le opinioni convergono sulla buona reputazione di due terzi dei premiati. Quindi, sia all'interno del nucleo sia in generale tra le tre componenti dell'intera comunità scolastica, circa due terzi dei premiati, ossia il 20% del totale dei docenti candidati, riscuote un'unanime e indipendente giudizio positivo contro cui nessuno ha da obiettare (si vedano *tabb. 4.23 e 4.24 e sezioni 4.3.2.2 e 4.3.2.4*).
11. Se i questionari di validazione avessero chiesto di indicare anche i nomi degli insegnanti non meritevoli inclusi tra i premiati, sarebbe stata possibile un'analisi più precisa e affidabile dell'effettiva convergenza di opinioni tra i membri delle componenti scolastiche. In assenza di questa informazione, questa conclusione può essere solo tratta in modo induttivo e ipotetico.

12. È frequente in tutte le componenti scolastiche l'opinione che esistano altri insegnanti meritevoli tra i non premiati. Per i docenti e gli studenti, la maggioranza lo pensa in tutte le scuole. Per i genitori, invece, nel 20% delle scuole non ci sono meritevoli tra i non premiati (*tabb. 4.21 e 4.22 e sezione 4.3.2.3*) Tuttavia se è plausibile che siano molti i docenti che all'interno di una scuola sono da qualcuno apprezzati, molti meno (in particolare solo due terzi dei premiati) sono quelli per i quali l'apprezzamento è universale.
13. I dati sin qui riassunti suggeriscono quindi che la quota di premiabili debba ridursi al 20% dei candidati affinché diminuisca la probabilità di divergenza con le decisioni del nucleo e possano essere premiati solo gli insegnanti il cui apprezzamento è universalmente condiviso in una scuola.
14. In tutte le scuole sembrano essere relativamente pochi i meritevoli che non si sono candidati. Ad esempio, facendo riferimento alla componente dei docenti, essere candidato aumenta dell'80% la frequenza di menzione, mentre facendo riferimento alla componente dei genitori, essere candidato aumenta del 30% la stessa frequenza (si veda la *tab. 4.25 e sezione 4.3.2.5*). Qualora *Valorizza* venisse replicato, tuttavia, non si vedono ragioni per limitare la valutazione soltanto a chi si candida volontariamente. Si auspica quindi che tutti gli insegnanti di una scuola, senza vincoli, siano potenzialmente premiabili.
15. Si raccomanda infine che venga realizzata una seconda edizione sperimentale di *Valorizza* estesa ad un numero significativamente maggiore di scuole, al fine di poter meglio analizzare con strumenti statistici le condizioni che consentono al metodo sperimentato di funzionare meglio, ossia di identificare gli insegnanti universalmente ritenuti meritevoli di apprezzamento professionale anche ai fini di una progressione di carriera diversificata e più prestigiosa.

Note

¹ Nelle tabelle si fa riferimento a “Scuola primaria” intendendo le Direzioni didattiche e i Circoli didattici. Si specifica che non è stato distinto il dato della scuola dell’infanzia, all’interno della Scuola Primaria o degli Istituti Comprensivi, ma che laddove presente è ovviamente compreso nelle analisi dei dati.

² Il questionario di autovalutazione (vedi *all. 4 e cap. 2*) è stato predisposto da esperti del MIUR.

³ Ogni coppia di genitori poteva indicare fino a tre insegnanti da premiare.

⁴ Le stime sono state ottenute con modelli probabilistici lineari (*Linear probability model*) controllando per gli effetti fissi di ciascuna scuola. Gli errori standard sono stati clusterizzati a livello di scuola.

⁵ Al diminuire del numero di asterischi (e quindi all’aumentare della dimensione dell’errore standard rispetto alla dimensione del coefficiente) cresce la probabilità di sbagliare affermando che il coefficiente è diverso da zero quando in realtà è uguale a zero.

⁶ Qui come in altri casi nelle pagine che seguono, il lettore non abituato a leggere questo tipo di informazioni, troverà che i coefficienti delle tabelle sono a volte riportati e commentati nel testo in forma modificata. Ad esempio in questo caso il modello stima una variazione di 2.5 punti percentuali della probabilità di ricevere il premio a seguito di un aumento di una preferenza ricevuta per classe insegnata. Per capire se 2.5 punti percentuali sono una variazione grande o piccola è utile rapportare questa variazione a una data probabilità di riferimento, tipicamente quella dell’individuo con caratteristiche medie nel campione. Ecco perchè nel testo si parla di variazione del 6% della probabilità di ricevere il premio rispetto alla situazione ipotetica di un docente con le caratteristiche medie del campione. Nel caso specifico questa variazione del 6% è indotta da una variazione del 10% delle preferenze (ossia 2 preferenze in assoluto in più) e questo rapporto tra variazione percentuali (6% / 10%) è solitamente chiamato “elasticità”. In altri casi, nelle pagine che seguono, le variazioni percentuali della probabilità saranno rapportate a variazioni unitarie di qualche variabile. Ad esempio, vedremo che un anno in più di anzianità di servizio genera un aumento del 3% della probabilità di ricevere il premio. In questo caso, il rapporto tra variazione percentuale al numeratore e variazione unitaria al denominatore (3% / 1) viene a volte chiamato “semi-elasticità”.

⁷ Questa stima si riferisce ai modelli (non riportati nella *tab. 4.11* per ragioni di spazio) nei quali le preferenze dei genitori sono state ponderate con denominatori diversi dal numero di classi insegnate.

⁸ Questa tabella estende la *tab. 3.6* (Sintesi delle decisioni dei nuclei riuniti in sessione collegiale) del *cap. 3*, basata sulle 11 scuole considerate nell’analisi qualitativa. Si precisa che i dati riportati in *tab. 4.14* riguardano le informazioni contenute nei verbali conclusivi dei nuclei di valutazione consegnati al Ministero. A luglio 2011 erano 21 le scuole che avevano trasmesso verbali completi delle scelte effettuate da ciascun salutare rispetto ai docenti meritevoli del premio.

⁹ Questa domanda appare con il numero 4 nei questionari di validazione delle Fondazioni per i docenti e gli studenti.

¹⁰ Quindi le percentuali di “Sì” e di “No”, sul totale dei questionari restituiti, non sommano ad uno data la presenza di persone che hanno ritenuto di non avere sufficienti informazioni per rispondere, e che quindi sono state considerate come astenute.

¹¹ Quindi, facendo ancora riferimento all’esempio numerico sopra considerato, quanto maggiore è la proporzione N/10 (dove N è il numero di docenti ritenuti non meritevoli ma inclusi dal nucleo tra i premiati) tanto maggiore è il disaccordo con le decisioni del nucleo.

¹² Questa domanda appare con il numero 5 nei questionari di validazione delle Fondazioni per i docenti e gli studenti.

¹³ Per la precisione, questo è stato possibile solo nelle scuole che hanno partecipato alla sperimentazione e hanno anche inviato gli elenchi completi dei loro docenti (si vedano *tabb. 4.1 – 4.7*).

¹⁴ Come illustrato nel *capitolo 1*, solo i docenti con almeno tre anni di servizio nella scuola potevano candidarsi.

¹⁵ Le statistiche aggregate sono state pesate per il numero di questionari raccolti in ogni scuola, in modo da dare maggiore peso alle scuole in cui il numero di questionari raccolti è stato più elevato.

¹⁶ Come già ricordato le percentuali di “Sì” e di “No” non sommano ad 1 data la presenza di persone che hanno ritenuto di non avere sufficienti informazioni per rispondere.

¹⁷ Si ricorda che delle 26 scuole che hanno partecipato alla fase di validazione delle Fondazioni, 3 non hanno distribuito i questionari ai genitori.

¹⁸ Si ricorda che delle 9 scuole secondarie di secondo grado, 8 hanno distribuito i questionari di validazione agli studenti.

¹⁹ Questo problema emerge anche dalle interviste descritte nell’analisi qualitativa del *capitolo 3* di questo Rapporto.

²⁰ Quando gli studenti sono considerati, la correlazione si riferisce alle sole 7 scuole per cui sono disponibili tutti i dati congiunti.

²¹ Si ricorda che delle 26 scuole che hanno partecipato alla fase di validazione curata dalle Fondazioni, 3 non hanno distribuito i questionari ai genitori.

²² Si ricorda che delle 9 scuole superiori, 8 hanno distribuito i questionari di validazione agli studenti.

²³ Le stime sono state ottenute con un modello di regressione lineare con effetti fissi per ciascuna scuola, nel quale la variabile dipendente è il numero di volte in cui un docente è stato menzionato come meritevole non premiato da un membro di una data componente scolastica, in rapporto al totale dei questionari raccolti per quella componente. Stime ottenute con un modello Tobit, danno risultati equivalenti.

²⁴ Il numero di osservazioni è insufficiente ad evidenziare effetti statisticamente significativi per la componente degli studenti, ma i segni degli effetti sono coerenti con quelli stimati per le altre componenti.

PARTE TERZA

***LE OBIEZIONI AL METODO REPUTAZIONALE E LE PROPOSTE
DELLE FONDAZIONI***

CAPITOLO 5

ALCUNE OBIEZIONI EMERSE

5.1 Premessa

In questo capitolo vengono trattate le obiezioni espresse su *Valorizza* durante la sua realizzazione e a valle della conclusione delle fasi operative.

In particolare si farà riferimento a quei rilievi che sono maturati nel corso della sperimentazione fra gli attori interessati e che sono stati raccolti tramite gli esperti ministeriali o attraverso le osservazioni e le interviste dei due ricercatori incaricati dalle Fondazioni.

La maggior parte di essi sono ragionevoli e fondati, proprio perché si basano sullo svolgimento dell'esperienza e non su considerazioni di natura ideologica. Alcuni di questi ispireranno proposte di modifica in vista di un'eventuale replica dell'esperimento (si vedano i *capp. 6 e 7* del presente Rapporto). Ad altri non è facile offrire una risposta soddisfacente in tempi brevi e nel contesto dato. Sarebbero necessarie condizioni esterne diverse, il cui verificarsi dipende da altri fattori; per esempio, risorse economiche e organizzative molto più consistenti di quelle al momento disponibili.

Non si vuole però passarli sotto silenzio, proprio perché rappresentano comunque un contributo di riflessione. Di seguito si riportano e commentano i principali.

In linea generale si cercherà di analizzare le obiezioni emerse tenendo conto delle evidenze empiriche raccolte e dei risultati della sperimentazione disponibili allo stato attuale.

5.2 Le obiezioni raccolte 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.

In un'ipotesi sperimentale del tutto nuova, lavorare in vitro e a fondo, concentrando le risorse professionali disponibili, è preferibile rispetto a un intervento su larga scala, svolto senza le necessarie garanzie di accuratezza e approfondimento. Del resto, anche nelle sperimentazioni scientifiche (ad esempio quelle mediche) si inizia in piccola scala e, se i risultati sono soddisfacenti, si continua l'esperimento su scala maggiore.

È questa una delle ragioni per cui, in altra parte del presente Rapporto (*cap. 7*), viene proposto di ripetere la sperimentazione su presupposti in parte diversi: un maggior numero di scuole, una partecipazione non strettamente vincolata alla volontarietà dei singoli candidati, un campione stratificato. Solo un'ulteriore prova opportunamente dimensionata e tarata può consentire di trarre conclusioni significative, in senso positivo o negativo. Non sarebbe peraltro corretto affermare che i risultati osservati in questa prima attuazione del modello siano privi di significato.

2. È mancata un'esauriente informazione sulla sperimentazione, sia nella fase di presentazione che in quella di sviluppo che in quella di validazione. Sono circolate così voci contraddittorie e la sensazione di molti attori è stata quella di scarsa trasparenza.

L'obiezione ha qualche fondamento. Molte delle resistenze e degli equivoci, inclusi quelli conclusivi circa la ricerca delle Fondazioni, discendono da un'informazione faticosa e incompleta. Forse si è sopravvalutato il rischio, dato il difficile e contrastato momento politico, che – dichiarando con chiarezza gli obiettivi e le modalità – si favorisse una campagna contraria di disinformazione, che peraltro si è egualmente verificata. Di questa debolezza nell'impostazione si dovrà sicuramente tener conto, per evitarla qualora l'esperienza fosse ripetuta.

3. I documenti che i docenti candidati dovevano compilare non sono apparsi adeguati: troppo lontano dalla realtà professionale il curriculum vitae in formato europeo; troppo poco attendibile l'autovalutazione sul questionario. Inoltre, quest'ultimo era "pensato" per la scuola secondaria e non si prestava a rilevare in modo significativo le competenze degli insegnanti di scuola primaria e, ancor più, di quella dell'infanzia.

I rilievi sono fondati. Se l'esperienza sarà ripetuta, questa è certamente una delle principali correzioni che deve essere apportata. Si rinvia al capitolo 6 per alcune proposte sulle caratteristiche degli strumenti che potrebbero essere utilizzati in un'eventuale replica.

4 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 (alcuni anche ai tre anni della scuola media).

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, si potrebbe immaginare di estendere la rilevazione agli alunni solo in parte delle scuole, per avere un "campione di controllo".

5. È ragionevole che si chieda l'opinione dei genitori per scuole situate in ambienti socio-economicamente deprivati?

A parte la difficoltà di "etichettare" in partenza l'utenza di alcune scuole per escluderla dalla possibilità di partecipare alla valutazione, il modello sperimentato è impostato secondo una logica in cui nessuno degli elementi di giudizio risulta determinante da solo, ma unicamente quando converga con gli altri.

Inoltre, spettava 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.

6. 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?

Gli estensori del metodo avevano operato questa scelta in ordine 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 oggetto della presente ricerca, una quota di premi pari a circa i due terzi è stata attribuita all'unanimità, mentre gli altri sono stati distribuiti fra aspiranti che erano stati giudicati meritevoli 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 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.

7. Perché introdurre un premio *una tantum*, anziché un riconoscimento stabile nel tempo?

La scelta dell'*una tantum* da parte degli estensori del metodo da sperimentare ha avuto in questa circostanza tre motivazioni: a) si trattava di una sperimentazione su piccola scala; b) si voleva evitare di consolidare nel tempo eventuali errori nelle scelte compiute in sede di prima sperimentazione; c) le risorse finanziarie disponibili erano limitate. In via generale, appare comunque sconsigliabile consolidare in via permanente un beneficio economico conseguito in una singola occasione. Diverse potrebbero essere le conclusioni qualora la valutazione positiva si ripetesse più volte. Uno specifico capitolo di questo Rapporto (si veda *cap. 8*) è destinato ad analizzare questo punto e i possibili scenari futuri di una valutazione premiale ripetuta nel tempo.

8. 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 concepito una mensilità *una tantum* come una scelta definitiva a regime.

Le possibilità sono fondamentalmente due: se il premio non si consolida, deve essere molto più consistente per costituire un fattore di motivazione; se invece la premialità dovesse tradursi in carriera, gli importi economici potrebbero rimanere più contenuti, ma dovrebbero essere stabilizzati nel tempo. Su queste possibilità si veda il successivo *cap. 8*.

9. Le scuole sono 10.000, 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.

10. Negli istituti comprensivi (in cui sono aggregati in un'unica struttura: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado) e negli istituti di istruzione secondaria superiore (in cui convivono più indirizzi), i valutatori appartengono necessariamente ad un massimo di due livelli scolastici o indirizzi e quindi hanno limitata conoscenza dei colleghi che operano in livelli scolastici o indirizzi diversi. È stato chiesto da molti di ampliare il numero dei docenti componenti il nucleo per assicurare la rappresentanza di tutti i livelli scolastici o indirizzi.

Fermo restando che la composizione del nucleo debba essere tale per garantire un corretto bilanciamento fra il punto di vista dei "pari" e quello del dirigente (che esprimono attese e categorie di giudizio differenti), quel che si può immaginare è che in ogni scuola che presenta questo tipo di problema (a partire dal prossimo anno, tutte le istituzioni scolastiche del primo ciclo saranno istituti comprensivi) si formino più nuclei di valutazione, che operino in parallelo, avendo in comune solo il dirigente.

Una tale scelta presuppone poi una riconduzione a unità delle decisioni dei vari nuclei. Si possono immaginare varie modalità: a) che i premi complessivamente disponibili vengano preventivamente ripartiti fra i nuclei in proporzione alla consistenza numerica dei candidati di ogni indirizzo; b) che ci sia una seduta conclusiva inter-nuclei in cui vengano fatte le scelte di sintesi; c) che sia il dirigente (in quanto componente di tutti i nuclei) a fare la scelta definitiva. Comunque, il problema esiste e merita di essere preso in seria considerazione nelle repliche future.

11. Ad un modello di attribuzione di premialità non corrisponde in questo caso l'adozione di un modello di sviluppo professionale. Sarebbe opportuno prevedere, a fini di miglioramento personale, anche una qualche forma di restituzione degli esiti della valutazione, sia ai premiati che a coloro non ritenuti meritevoli del premio.

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. Basti riflettere sul fatto che l'utenza non potrebbe sicuramente essere coinvolta in questo tipo di feedback professionale, mentre è parte integrante del processo valutativo premiale, in quanto esprime l'apprezzamento dei destinatari della prestazione.

Insomma, accanto a *Valorizza* occorrerebbero strumenti e strutture diverse, che indichino ai docenti (sia quelli premiati che gli altri) i rispettivi punti di forza e di miglioramento: ma non a fini di premio. *Valorizza* è uno strumento pensato per rispondere ad alcuni obiettivi (si veda il capitolo 1) ma che non può essere caricato dell'onere di offrire risposte a tutti i problemi della nostra scuola. Del resto, 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.

L'obiezione è però importante, in quanto aiuta a comprendere come sia indispensabile aprire una stagione di ripensamento del servizio scolastico in tutti i suoi aspetti fondamentali. *Valorizza* ha rappresentato anche un'opportunità per sollecitare una riflessione più ampia sul senso del servizio e su quel che occorre per renderlo più rispondente ai bisogni del paese.

12. C'è una generica e diffusa domanda di "carriera" per i docenti. Come si connette *Valorizza* con questa esigenza?

In questa prima sperimentazione, il modello era esplicitamente autolimitato ad un

premio *una tantum*, senza ulteriori ricadute. È vero che, se rimanesse fine a se stesso, non avrebbe significato né potrebbe sostenere l'aspettativa di cambiamento che pur rientra fra i suoi obiettivi dichiarati. Si pone quindi il problema dei suoi futuri eventuali utilizzi. Su questo argomento, si vedano le considerazioni sviluppate nel successivo *capitolo 8*.

13. 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 questione è stata posta sia durante i lavori del CTS che attraverso le interviste in profondità durante la fase di validazione (si veda il *capitolo 3*). 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 dinamiche 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. Questo resta vero anche se il nucleo utilizza per i propri lavori una pluralità di elementi esterni, a condizione che i suoi componenti si sentano psicologicamente liberi di valutare: condizione che non potrebbe realizzarsi se – tra gli elementi cui fare riferimento – ci fosse una scelta già operata da tutto il corpo docente della scuola.

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

La domanda è legittima anche se in questa prima fase l'obiettivo del Ministero era quello di mettere alla prova lo strumento. In ogni caso una serie di possibili risposte, immaginate dalle Fondazioni, sono discusse nel *capitolo 8*.

CAPITOLO 6

PROPOSTE PER IL MIGLIORAMENTO DEL METODO VALORIZZA

6.1 Premessa

Come è stato descritto nei *cap. 3 e 4* del presente Rapporto, la ricerca e l'analisi del metodo *Valorizza*, curata dalle Fondazioni nelle scuole della sperimentazione, evidenzia una tenuta complessiva del modello reputazionale. Ciononostante si è registrata attraverso il lavoro di ricerca l'esigenza di apportare alcuni correttivi, che qui si propongono. Nel presente capitolo si analizzano le caratteristiche tecniche del metodo sperimentato e, in particolare, si sviluppano le principali proposte per migliorarne struttura, procedure e modalità di applicazione nel caso il Ministero intenda portare a regime *Valorizza* o, come le Fondazioni raccomandano, procedere con una seconda sperimentazione (si veda *cap. 7*). Le proposte qui avanzate tengono conto sia delle analisi e dati di ricerca – qualitativi e quantitativi – sia delle osservazioni di dirigenti e docenti delle scuole coinvolte.

La proposta delle Fondazioni relativa ad un possibile sviluppo a regime di *Valorizza* sarà invece affrontata nel *capitolo 8*.

6.2 Proposte di miglioramento degli strumenti del MIUR

1. Sostituire il curriculum vitae e il questionario di autovalutazione con un "portfolio" del docente

Per quanto riguarda il *questionario di autovalutazione*, sono emerse evidenze inequivocabili a sostegno della necessità di ripensare questo strumento nella sua finalità e struttura. Ci riferiamo alle dichiarazioni dei componenti dei nuclei di valutazione, ad alcune difficoltà evidenziate dai docenti nel corso della compilazione del questionario di autovalutazione (si veda il *cap. 3*) e alle analisi della rilevanza dello strumento ai fini dell'individuazione degli insegnanti da premiare (si rimanda al *cap. 4*). Anche il formato europeo del *curriculum vitae* si è rivelato poco adeguato a registrare la specificità del lavoro docente e il percorso professionale e formativo degli insegnanti.

- Proposta

Si propone pertanto di predisporre uno strumento più snello, strutturato per macroaree, ma che lasci al candidato una qualche discrezionalità su come presentare se stesso, il proprio percorso formativo e la propria esperienza professionale. L'obiettivo è di fornire elementi di conoscenza utili ai componenti del nucleo di valutazione per formulare, a partire dalla conoscenza pregressa del candidato e dagli altri dati che acquisiranno nel corso della valutazione, un giudizio sintetico e olistico. In ogni caso si sottolinea che la narrazione di sé e della propria storia professionale non deve in alcun modo essere affiancata da un'attribuzione di voto (autovalutazione).

2. I questionari per l'utenza (genitori e studenti): riformulare l'elenco delle motivazioni che gli interessati possono indicare a sostegno delle loro scelte

I dati di ricerca sulla sperimentazione confermano la piena utilità dei questionari compilati dall'utenza (si veda *cap. 4*). In particolare, i risultati mettono in luce una buona corrispondenza tra valutazioni del nucleo e opinioni dei genitori rispetto ai docenti meritevoli

del premio. Così per gli studenti, anche se questo risultato è da considerare con cautela, visto il vincolo di somministrazione ai soli ultimi due anni di corso, come imposto dal modello sperimentato. Per quanto riguarda la struttura dei questionari, essi prevedevano la possibilità per i genitori e per gli studenti di specificare tre preferenze nominali indicando – se lo desideravano – anche una o più aree di competenza scelte tra quelle previste da una check-list. Questa, strutturata in modo coerente con le dimensioni indagate dal questionario di autovalutazione, si è rivelata nei fatti poco informativa dal momento che i contenuti proposti non erano agevolmente a portata dell'utenza.

– *Proposta*

Rispetto alla struttura del questionario, l'ipotesi è quella di modificare la check-list utilizzando alternative di risposta più coerenti con l'esperienza dell'utenza e con i contenuti su cui possono effettivamente riferire. Questa opzione, ancorché strutturata e quindi più rigida, ha il vantaggio di fornire un'informazione pre-codificata che consente comparazioni più immediate per i valutatori.

3. Modalità flessibili di distribuzione e raccolta dei questionari, estendendo la somministrazione a tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado

Le Linee guida del MIUR non fornivano alle scuole modalità rigide per la distribuzione e raccolta dei questionari, ma comunque evidenziavano l'importanza di prestare una particolare attenzione alla fase di somministrazione degli stessi. Nei fatti le strategie adottate sono state differenti a seconda dei contesti organizzativi e dello stile di leadership del dirigente scolastico. Si è comunque ottenuto in tutti gli istituti scolastici un buon riscontro dall'utenza sia in fase di sperimentazione che di validazione. A titolo indicativo, le prassi più usate sono state: a) riunioni con i genitori, in cui si sono illustrati e consegnati i questionari; b) i questionari dei genitori sono stati veicolati attraverso gli studenti. Inoltre, dalle evidenze empiriche, emerge chiaramente che le modalità di raccolta incidono sul tasso di risposta ai questionari da parte degli alunni e, in misura maggiore, delle famiglie.

Le preoccupazioni rispetto all'attendibilità delle *indicazioni formulate dai genitori* rispetto ai docenti meritevoli del premio si sono rivelate poco fondate, sia nella fase sperimentale (come evidenziato nei *capp. 3 e 4*) del MIUR che nella fase di validazione del metodo, curata dalle Fondazioni. Infatti, emerge una buona corrispondenza nei giudizi di utenza, docenti e nucleo di valutazione anche nella fase di validazione.

Inoltre i dati disponibili dalla fase di validazione dicono che le *scelte degli studenti* rappresentano un giudizio informato e attendibile. In ragione di una positiva correlazione tra valutazioni del nucleo e scelte degli studenti, un maggiore coinvolgimento degli studenti potrebbe fornire elementi di riflessione aggiuntivi. Si è peraltro lamentato l'esiguo numero di studenti coinvolti.

– *Proposta*

In merito alle modalità di somministrazione degli strumenti, si conferma come valida la scelta di lasciare libere le scuole di trovare, in base alla specificità del contesto, le modalità più opportune. Si evidenzia però l'esigenza di un'accurata pianificazione delle fasi di distribuzione e raccolta dei questionari.

Inoltre, in base alle risultanze emerse dalla ricerca delle Fondazioni, si raccomanda di coinvolgere, oltre che tutte le famiglie, anche tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

6.3 Proposte di miglioramento riguardo alle procedure e all'applicazione da parte del MIUR

4. Superamento della volontarietà delle candidature: valutazione estesa a tutti i docenti della scuola

È noto che il CTS aveva optato per l'ipotesi dell'adesione volontaria da parte dei docenti in ragione della novità della sperimentazione e delle resistenze che si sarebbero potute scatenare se si fosse introdotta una valutazione obbligatoria per tutti i docenti delle scuole coinvolte nella sperimentazione.

Questa scelta, ampiamente dibattuta, ha avuto l'indubbio effetto di mitigare il clima "esterno" alla sperimentazione, che (se si fosse inasprito oltre misura) avrebbe potuto ostacolare la realizzazione della sperimentazione. Per contro, il rischio più diffuso era quello che docenti meritevoli che per ragioni diverse, anche di natura ideologica, avessero deciso di non candidarsi, non avrebbero avuto accesso al premio.

A valle della sperimentazione e dalle analisi effettuate, emerge che i Collegi docenti, una volta acquisite maggiori informazioni dagli esperti ministeriali sulle modalità di lavoro del nucleo, abbiano adottato un atteggiamento più aperto rispetto alla sperimentazione. Questo ha portato anche a registrare in alcuni istituti un aumento nelle dichiarazioni di disponibilità dei docenti alla valutazione rispetto a quanto inizialmente comunicato dalle scuole (si veda *cap. 3*). A questo si aggiunge che sembrano essere pochi i meritevoli che non si sono candidati, secondo l'opinione raccolta dall'utenza o dai colleghi in fase di validazione.

- Proposta

Da quanto emerso dai dati di ricerca, non sembrano esserci condizioni ostative alla scelta di valutare tutti i docenti della scuola, indipendentemente dall'autocandidatura e dalla presentazione dei documenti richiesti, con la cautela però di dedicare strumenti e tempo adeguati a informare e spiegare il metodo ai docenti del Collegio.

5. Requisito di ammissibilità alla valutazione: permanenza nella stessa scuola almeno per il secondo anno

- Proposta

Sembra che un anno possa essere un tempo sufficiente affinché un nuovo docente sia conosciuto nel contesto scolastico e le persone con cui entra in contatto (dirigente scolastico, colleghi, allievi, genitori) possano formulare una valutazione nei confronti della sua professionalità. Si propone, quindi, di ammettere alla valutazione tutti i docenti che si trovino almeno al secondo anno di permanenza nella scuola.

6. Formazione per i direttori degli USR e degli esperti ministeriali

I direttori degli USR coinvolti nella sperimentazione (Campania, Lombardia e Piemonte) e gli esperti ministeriali hanno giocato un ruolo fondamentale. I primi sono stati essenziali per individuare le scuole potenzialmente interessate e rappresentative dei diversi ordini. I secondi hanno svolto un ruolo di mediazione cruciale perché hanno dovuto fornire a dirigenti e Collegi dei docenti le informazioni relative alla sperimentazione e alle procedure. Come ufficiali di collegamento tra il centro e la periferia, hanno aiutato le scuole a comprendere la logica del modello reputazionale, sostenendone la messa in atto.

Proprio perché le maggiori resistenze e difficoltà si sono registrate nei casi in cui la filosofia di fondo del modello reputazionale era stata solo parzialmente compresa e fatta propria, si suggerisce di prestare molta attenzione alla fase di selezione e formazione degli esperti ministeriali. Le loro abilità comunicative, l'esperienza di lungo corso sul campo e la piena condivisione del modello sperimentale sono requisiti indispensabili.

- *Proposta*

Si auspica, quindi, un percorso di formazione per i direttori degli USR e gli esperti ministeriali che approfondisca la logica del metodo reputazionale e la sua stretta connessione con gli strumenti adottati e le procedure previste. La formazione dovrebbe fornire un quadro di riferimento comune e condiviso, indispensabile per un “supporto al processo di valutazione” che viene mediato da persone diverse ed effettuato in contesti differenti.

7. *Composizione e formazione dei nuclei di valutazione interni alle scuole*

Le scuole coinvolte nella sperimentazione *Valorizza* sono in larga parte direzioni didattiche e istituti comprensivi, che aggregano in una sola struttura funzionale le scuole dell’infanzia, le primarie e, nei casi dei comprensivi, anche le secondarie di primo grado.

- *Proposta*

In base a quanto emerso dalle osservazioni condotte dai ricercatori delle Fondazioni, si ritiene necessario prevedere un numero di nuclei di valutazione interni a ciascuna scuola pari al numero di ordini presenti nell’istituto. Si propone un solo nucleo di valutazione per le direzioni didattiche, dal momento che scuola dell’infanzia e scuola primaria lavorano insieme più frequentemente. Per gli istituti comprensivi si avanza la proposta di prevedere la costituzione di due nuclei al massimo: uno per scuola dell’infanzia e primaria, uno per la scuola media. I premi, in queste situazioni, saranno ripartiti fra i diversi ordini di scuola in proporzione al numero di docenti candidabili per ciascuno di essi.

Ciascun nucleo risulterà composto dal dirigente scolastico (che avrà l’onere di partecipare a più nuclei di valutazione) e da due docenti che, eletti dal Collegio docenti, insegnano in quell’ordine. In modo analogo si può prevedere di adottare la medesima soluzione nel caso di istituti di istruzione superiore che concentrano più indirizzi.

8. *La composizione del nucleo di valutazione e il problema degli istituti scolastici con numerose sedi distaccate*

Tra le scuole coinvolte nella sperimentazione, risulta che un certo numero sono frammentate a livello territoriale in più plessi. Questo comporta l’eventualità che i componenti eletti del nucleo (cioè i due docenti) non conoscano docenti di plessi presso cui non insegnano o non hanno lavorato in passato. Tale condizione può mettere in difficoltà i docenti valutatori nella formulazione del loro giudizio individuale.

- *Proposta*

Pur comprendendo che la frammentazione territoriale delle sedi scolastiche di un medesimo istituto rappresenti un problema serio, non si ritiene possibile ipotizzare un ulteriore incremento dei nuclei di valutazione entro ciascuna scuola (si veda *Proposta di modifica 7* nel presente capitolo). Per ovviare a questo aspetto critico, si crede che la conoscenza diretta dei docenti da parte del dirigente scolastico possa in parte compensare questo deficit informativo.

9. *La composizione del nucleo di valutazione e il ruolo di garanzia del presidente del Consiglio d’istituto o di un genitore del Consiglio*

Negli intendimenti degli estensori del modello sperimentato, la presenza del presidente del Consiglio d’istituto in seno al nucleo di valutazione svolgeva una funzione di garanzia nei confronti della comunità scolastica e di trasparenza/controllo delle procedure adottate.

In tutte le 11 realtà scolastiche osservate (e oggetto di approfondimento qualitativo), il presidente del Consiglio d’istituto non ha però partecipato ai lavori del nucleo, per ragioni

ascrivibili fondamentalmente all'impossibilità di conciliare questo impegno con la propria attività lavorativa.

- *Proposta*

Stante la funzione di garanzia e trasparenza sopra descritta, è fondamentale la presenza di un rappresentante istituzionale dell'utenza. Si propone che, in assenza del Presidente, sia individuato tra i genitori eletti nell'ambito del medesimo Consiglio un supplente che possa partecipare alle attività del nucleo, ancorché senza diritto di voto. Si intende che l'assenza del Presidente o del supplente non pregiudicherà in alcun modo la validità delle attività di valutazione svolte dal nucleo.

10. Restituzione delle motivazioni agli insegnanti non premiati

Dalle interviste effettuate dai ricercatori delle Fondazioni e dai questionari di validazione somministrati ai docenti, emerge chiaramente una domanda di restituzione rispetto agli esiti della valutazione.

- *Proposta*

Si è già detto che *Valorizza* ha uno specifico obiettivo: individuare e premiare gli insegnanti di ogni scuola meritevoli di generale e comprovato apprezzamento professionale. Del resto *Valorizza* non può di per sé rispondere a tanti altri importanti e seri obiettivi per migliorare la qualità dell'insegnamento. Quanto al perseguimento di obiettivi di feedback per gli insegnanti (in particolare quelli candidati ma non premiati) certamente *Valorizza* non è stato pensato come strumento per rispondere a questo tipo di esigenze (si veda a tal proposito *cap. 5, par. 5.1*). Si intravedono quindi almeno due possibili modalità per rispondere a questa esigenza: a) affidare al preside, nell'ambito delle sue funzioni, l'onere di fornire un riscontro ai non premiati (alcuni lo hanno già fatto in questa circostanza); b) si rimanda a un'ipotesi di formazione on demand proposta dalle Fondazioni (*cap. 9*).

11. Revisione delle Linee guida del MIUR

In base alle decisioni che il MIUR prenderà in merito alle proposte qui avanzate, si renderà ovviamente necessario modificare e aggiornare le Linee guida redatte a suo tempo per definire le procedure della sperimentazione.

6.4 Proposte di correttivi per gli eventuali sviluppi a regime di *Valorizza*

Sin qui si sono avanzate ipotesi di correttivi migliorativi da apportare a strumenti e procedure da impiegare nella sperimentazione del "metodo reputazionale comprovato".

Queste proposte potrebbero essere gli aspetti su cui intervenire per rendere più efficace il metodo, sia qualora si intenda effettuare – come auspicano le Fondazioni – una seconda sperimentazione da estendere a un numero più ampio di scuole (rispetto a *Valorizza*), sia nel caso in cui si prefigurino la possibilità di adottare a regime il metodo della "reputazione comprovata" come sistema per la valutazione degli insegnanti (si vedano a tal proposito rispettivamente i *capp. 7 e 8*).

In particolare, al modello sperimentato dovrebbero essere apportati – oltre a quelli più sopra precisati – anche altri due correttivi che però sono strettamente collegati all'impianto metodologico e concettuale di *Valorizza*: la soglia dei docenti riconosciuti meritevoli di apprezzamento professionale; la premialità *una tantum*.

Se ne farà qui breve cenno, rimandando al *capitolo 8* per una trattazione più accurata anche in ragione di una proposta di impiego a regime di *Valorizza* secondo un approccio soft e

in base ad una logica di sviluppo per imitazione tra scuole.

12. Soglia dei premiati al 20%

Dai dati di ricerca relativi alla sperimentazione ministeriale, in cui sono stati premiati il 30% dei candidati, emerge chiaramente che su due terzi dei docenti premiati esiste un generalizzato apprezzamento e cioè il pieno accordo nei giudizi di tutti i soggetti interpellati (componenti del nucleo di valutazione, studenti, genitori e docenti). Si veda anche a tal proposito la *tabella 4.14* riferita alle decisioni assunte dai nuclei di 21 istituti scolastici di Campania, Lombardia e Piemonte.

In coerenza con la proposta di estendere la valutazione in ciascuna scuola a tutti i docenti, la riduzione della frazione dei premiati diventa quanto mai necessaria se si intendono premiare solo coloro per cui esiste un comprovato e generale apprezzamento professionale, il più possibile condiviso. Si suggerisce, quindi, di definire la frazione dei docenti da premiare non tanto pensando a quanti docenti sono ritenuti meritevoli da qualcuno, ma piuttosto a quanti sono gli insegnanti apprezzati da tutti.

- Proposta

Si propone pertanto che la percentuale di docenti da premiare si attesti al massimo intorno al 20% dei docenti candidabili in servizio presso la scuola.

13. Elevare l'ammontare del premio ad almeno 2 mensilità annuali da riconoscere per 3 anni purché l'insegnante resti nella stessa scuola

Gli insegnanti intervistati hanno mostrato tendenze differenti rispetto al premio. In particolare il riconoscimento di una mensilità è stato valutato come poco adeguato e consistente, soprattutto se deve funzionare come leva motivazionale. Sarebbe auspicabile che il premio fosse elevato da 1 ad almeno 2 mensilità per due ragioni: a) per rimarcare nettamente il delta di maggiore professionalità; b) per incentivare una fascia più ampia di insegnanti a impegnarsi per ottenere il premio.

- Proposta

Si suggerisce di corrispondere ai docenti meritevoli un premio pari ad almeno due mensilità da riconoscere ogni anno per tre anni e fino a quando l'insegnante, ritenuto meritevole, rimanga nella stessa scuola (si veda *cap. 8*), salvo diversa indicazione del MIUR.

CAPITOLO 7

PROPOSTA PER UNA SECONDA SPERIMENTAZIONE MIUR (VALORIZZA II)

7.1 Premessa

Questo capitolo, come peraltro i successivi, intende rispondere al mandato affidato dal MIUR alle Fondazioni: quello di formulare, in base agli esiti della ricerca autonomamente realizzata sulla sperimentazione, indicazioni su possibili sviluppi di *Valorizza*, anche per tenere conto della forte domanda di prospettiva da parte delle istituzioni scolastiche coinvolte nella sperimentazione. Questo è particolarmente vero nelle scuole in cui è stato effettuato l'approfondimento qualitativo (vedi *cap. 3*), dalle quali giunge un'esplicita richiesta di continuità, anche considerato l'elevato grado di coinvolgimento che *Valorizza* ha richiesto ai singoli e all'istituzione.

7.2 L'esigenza di una validazione più completa del modello e delle procedure

È ben chiaro alle Fondazioni che la sperimentazione svolta non è rappresentativa dell'universo della scuola italiana, perché il campione di scuole coinvolte, per come è stato individuato, è numericamente ridotto e costituito da scuole e insegnanti che hanno aderito su base volontaria. Di qui la raccomandazione che la sperimentazione sia replicata (*Valorizza II*) su un campione più vasto e più rappresentativo di scuole.

La realizzazione di una seconda sperimentazione è inoltre consigliata per una validazione più completa del modello e delle procedure, anche secondo le indicazioni emerse dalle scuole coinvolte nella precedente tornata.

Perché si avvii *Valorizza II* e si raggiungano gli obiettivi sopra indicati, è essenziale però che essa sia attuata tenendo conto delle seguenti osservazioni.

1. *La sperimentazione (Valorizza II) dovrebbe essere effettuata* per due principali ordini di motivi: a) mantenere desta l'attenzione sul tema da parte delle scuole, delle parti sociali e degli stakeholder del settore; b) accogliere una domanda di continuità venuta dalle scuole che hanno già sperimentato il modello.
2. *Il campione dovrebbe avere una numerosità il più possibile estesa per una verifica più ampia delle risultanze e per una maggiore significatività delle analisi statistiche.*
3. *Il MIUR dovrebbe effettuare un campionamento stratificato su base nazionale o regionale delle scuole da coinvolgere:* ovviamente le scuole campionate potranno scegliere se aderire o meno. Questa scelta dovrebbe garantire la rappresentatività del campione per ordine di scuola, provenienza territoriale, caratteristiche territoriali in cui è ubicata la scuola (grandi centri urbani vs

contesti delocalizzati).

4. Parallelamente ai criteri di rappresentatività sopra citati, si auspica che la scelta delle scuole da coinvolgere per una seconda sperimentazione sia effettuata anche considerando la *prossimità territoriale con le 11 scuole della prima tornata*, osservate direttamente dalle Fondazioni. Questi istituti scolastici dovrebbero essere nuovamente coinvolti in *Valorizza II*. Questa scelta avrebbe il vantaggio di favorire la realizzazione delle fasi operative, anche attraverso un'azione di supporto da parte delle scuole che l'hanno già effettuata in precedenza. Inoltre, la *prossimità territoriale* potrebbe venire incontro a esigenze logistiche connesse all'attività di formazione e supporto curate dagli esperti ministeriali.
5. *Il coinvolgimento in Valorizza II di alcune delle istituzioni scolastiche che hanno partecipato alla prima tornata sarebbe importante anche ai fini di un confronto longitudinale*. In particolare sarebbe consigliato che fossero gli istituti osservati (11) dai ricercatori delle Fondazioni.
6. *Il modello sperimentale dovrebbe essere modificato tenendo conto delle principali proposte di miglioramento indicate nel capitolo 6*.
7. In relazione alle risorse che il MIUR potrà destinare a questa seconda sperimentazione, si suggerisce che *Valorizza II* riconosca *una mensilità una tantum come premialità* e che *gli insegnanti premiati non superino la soglia del 20% tra tutti i docenti della stessa scuola*. In relazione alle risorse disponibili, il MIUR deciderà il numero di scuole da coinvolgere: la raccomandazione delle Fondazioni è di almeno un centinaio.
8. *L'azione di comunicazione del Ministero che con Valorizza è risultata poco soddisfacente, dovrà essere pianificata con strumenti e azioni mirate ed estesa a largo raggio* non solo alle scuole di un'eventuale seconda sperimentazione, ma anche alle parti sociali, alle associazioni professionali, alle associazioni dei genitori e degli studenti, ai media e in generale a tutti i soggetti interessati.

CAPITOLO 8

PROPOSTA: VALORIZZA A REGIME?

8.1 Premessa

Il metodo *Valorizza* è stato concepito *rebus sic stantibus*, e cioè all'interno del sistema attuale, che prevede che sia l'amministrazione centrale ad allocare gli insegnanti alle singole scuole. Si è peraltro presa in considerazione l'ipotesi che in futuro, così come ormai avviene in molti paesi, il sistema attuale possa essere modificato nel senso di lasciare libertà alle scuole (al dirigente scolastico e al nuovo Consiglio di istituto) di scegliere autonomamente gli insegnanti tra gli abilitati. Salvo migliori approfondimenti, sembra che il metodo *Valorizza* possa comunque essere utilizzato e mantenuto.

Nel presente capitolo si formulano ipotesi (con motivazioni a favore e a sfavore) riguardo alla possibile messa a regime del metodo *Valorizza* per individuare e premiare gli insegnanti meritevoli in ogni scuola. Si sottolinea che la proposta che qui si formula cerca di rispondere – a partire dai dati di ricerca al momento disponibili – agli obiettivi principali assegnati al modello dal CTS. Nel *capitolo 1 (par. 1.3)*, si faceva riferimento ai seguenti

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

Le proposte che seguono muovono inoltre dalle risultanze empiriche della ricerca condotta dalle Fondazioni, da cui si desume una complessiva tenuta del modello della "reputazione professionale" (si vedano *capp. 3 e 4*) rispetto ai vantaggi attesi descritti nel *par. 1.3*.

A tal riguardo, si ricorda che il modello proposto dal CTS 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; a non essere facilmente attaccabile per via contenziosa.

8.2 L'applicazione del metodo *Valorizza* a regime

La proposta che segue vuole rispondere a tre diverse e legittime aspettative di ogni insegnante meritevole: più remunerazione globale, più prestigio, più “carriera”.

8.2.1 Più remunerazione globale per i meritevoli

La premialità agli insegnanti meritevoli (almeno due mensilità extra a non più del 20% degli insegnanti in ogni scuola) non sarà più *una tantum* ma dovrebbe essere erogata per tre anni consecutivi.

Si propone che ogni scuola ripeta la procedura di valutazione prevista da *Valorizza* ogni tre anni (a tornate triennali) e che questo meccanismo si ripeta *n* volte senza mai rendere permanenti i premi individuali.

8.2.2. Più prestigio e carriera “professionale”

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 (senza premialità economiche) anche se l'insegnante non fosse più premiato in successive tornate.

1. Le motivazioni a favore sono:

- *il sistema si configurerebbe come una vera e propria progressione di carriera “professionale”* visto che i premiati entrerebbero in un livello professionale differenziato (insegnante “emerito” o “esperto”), ferma restando l'unicità della funzione docente. Per far maturare progressivamente l'idea di una differenziazione dei livelli professionali, si potrebbe inizialmente prevedere un solo livello superiore a quello ordinario. Una volta consolidata l'idea (e acquisito un certo numero di docenti inseriti in quel livello), si potrebbe introdurre un livello ancora superiore, anche per “rimettere in tensione” quelli già promossi.
- *la reputazione non cambia in breve tempo*, e da qui deriva l'opportunità di replica del premio ogni tre anni e non prima;
- il sistema replicato con una periodicità triennale garantisce la *flessibilità nel tempo*;
- il sistema replicato con periodicità triennale garantisce la *possibilità di correzioni*: nelle tornate successive si potrebbero apportare perfezionamenti e correzioni di tiro se si rilevassero problemi (clima della scuola o altro) fino al caso limite di considerare l'abbandono del sistema *Valorizza* per sostituirlo con altro che tenda agli stessi obiettivi (premiare i meritevoli);
- il premio triennale verrebbe a cadere nel momento in cui l'insegnante premiato cambiasse scuola, per sua scelta, nel corso del triennio; infatti

la *valutazione del nucleo è comparativa e legata al contesto di quella scuola*. Questo vincolo favorirebbe inoltre un obiettivo del tutto trascurato dall'attuale sistema: una maggiore stabilità degli insegnanti e una maggiore continuità didattica per gli studenti.

2. Le motivazioni a sfavore sono:

- i premi per i meritevoli non sono mai garantiti al di là dei tre anni. Questo potrebbe determinare un perdurante livello di relativa incertezza riguardo alle remunerazioni future, con qualche disagio. D'altra parte, non sarebbe giusto premiare un insegnante che, per ragioni diverse, nel corso della sua vita di lavoro avesse importanti cadute d'impegno nei confronti della scuola e degli studenti (ciò è verosimile, ad esempio, per quegli insegnanti che a un certo punto intraprendono un secondo lavoro e per i cosiddetti *burned-out*);
- va scongiurato il pericolo che il metodo possa essere usato per arrivare a premiare prima o poi tutti gli insegnanti. Il rischio potrebbe essere quello della messa in atto da parte delle scuole di un sistema di "rotazione dei premiati" tra una tornata e l'altra per consentire nel tempo che il maggior numero di insegnanti raggiunga il premio, a prescindere dalla qualità professionale dei singoli. Sembra un rischio molto remoto data la distanza temporale (tre anni) tra una tornata e l'altra.

8.2.3 *Più carriera "funzionale"*

Qui si fa riferimento ad attività (alternative o aggiuntive) rispetto all'insegnare (vicepresidi, 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 ritenuti meritevoli per generale e comprovato apprezzamento professionale. Anche in questo caso saranno necessari riconoscimenti remunerativi, ma le Fondazioni suggeriscono che si tratti sempre di contratti a termine. I dirigenti, infatti, per essere responsabili dei risultati (e premiati di conseguenza) devono potersi scegliere i propri stretti collaboratori.

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".

8.2.4 *Considerazioni conclusive*

Attraverso

- a) più remunerazione globale (con le premialità triennali per i meritevoli),

- b) più prestigio in carriera “professionale” (con i titoli di esperti ed emeriti che possono durare a vita),
- c) più possibilità di carriera “funzionale” (con contratti a termine per chi è scelto dal dirigente come suo stretto collaboratore)

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

8.3 Quanti insegnanti è opportuno premiare?

8.3.1 Premi di almeno due mensilità annuali per tre anni al 20% dei docenti di ogni scuola

Allo stato attuale, sulla base degli esiti di questa sperimentazione, sembra ragionevole premiare il 20% di tutti gli insegnanti di ogni scuola con almeno due mensilità extra ogni anno per tre anni (fino alla tornata successiva). Agli insegnanti eletti nei nuclei di valutazione si dovrà riconoscere un premio pari alla metà di quello previsto per i meritevoli.

1. Le motivazioni a favore:
 - secondo varie indagini empiriche (cfr. *cap. 1*, citate in nota), gli stessi insegnanti ritengono che i colleghi “bravi” si possano stimare intorno al 20%. Questo dato è peraltro confermato dai risultati empirici della sperimentazione Valorizza illustrata in questo Rapporto (cfr. *tab. 3.6 – Sintesi delle decisioni dei nuclei riuniti in sessione collegiale*);
 - lo stipendio iniziale degli insegnanti è piuttosto basso; si ritiene necessario riconoscere almeno due mensilità per rimarcare nettamente la differenza di livello “professionale” degli insegnanti premiati.
2. Le motivazioni a sfavore:
 - se il sistema fosse adottato a regime per tutte le scuole (per legge o contratto) si tratterebbe di un notevole incremento di costi per il MIUR (è il 3% della spesa totale per gli stipendi degli insegnanti¹). Se invece si adottasse la proposta di soluzione soft e graduale suggerita qui di seguito alla *sezione 8.4.1*, il MIUR potrebbe graduare l’incremento dei costi, predeterminando a ogni tornata la consistenza di un fondo ad hoc.

8.4 Una modalità soft per portare gradualmente a regime il metodo Valorizza

8.4.1 Per una diffusione graduale e progressiva del metodo

Qualunque metodo si voglia adottare per premiare gli insegnanti meritevoli, per portarlo a regime (cioè renderlo obbligatorio per tutti) occorre passare attraverso la legge o il contratto.

Diverse considerazioni sconsigliano di intraprendere questa strada, quantomeno nel breve periodo:

1. la generale carenza di cultura valutativa nell'impiego pubblico;
2. le resistenze politico-sindacali ad accettare l'idea di carriera "professionale" per l'unicità della funzione docente, nonché l'idea di carriera "funzionale" per attività diverse o aggiuntive rispetto all'insegnare;
3. le diffidenze e le resistenze che sussistono in molti insegnanti nei confronti dei "modi concreti" con cui si può valutare la loro professionalità;
4. la debolezza di leadership educativa da parte di troppi dirigenti scolastici;
5. la difficoltà per il MIUR a comunicare il metodo *Valorizza* a 10.000 scuole e la difficoltà di queste a interiorizzare il metodo della "reputazione professionale comprovata", la sua filosofia, le corrette procedure.

In conclusione, non sembra consigliabile – a prescindere dalla convalida sperimentale del metodo – renderlo obbligatorio e generalizzarlo da subito.

Si suggerisce allora un **percorso soft di diffusione graduale e progressiva del metodo**: non obbligare tutte le scuole ad adottare il metodo *Valorizza*, ma renderlo possibile (finanziandolo e rifinanziandolo di anno in anno) solo per quelle che lo vogliono spontaneamente fare proprio. Questo sarebbe un passo concreto verso l'autonomia delle scuole, che tutti predicano ma pochi praticano.

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 MIUR. Si svilupperebbe probabilmente con una certa lentezza, gradualmente, ma dopo l'avvio, grazie anche alla pubblicità che il MIUR 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*.

Per diffondere il metodo tra le scuole si potrebbero impiegare i presidi e gli insegnanti delle scuole che l'hanno già praticato con successo: sembrano i soggetti più adatti, in collaborazione con gli ispettori del MIUR, a spiegare ad altri insegnanti e presidi come il metodo funziona. Essi potrebbero svolgere adeguatamente un ruolo di "ambasciatori" sul come e sul perché il metodo ha funzionato e sulle difficoltà incontrate. Molti di costoro si sentono giustamente "**protagonisti**" per aver contribuito al progetto. Essi stessi potrebbero promuovere *Valorizza* nelle scuole della stessa provincia e il loro impegno potrebbe essere ricompensato in qualche modo. Va da sé, infatti, che il metodo funzionerà meglio nelle comunità scolastiche che liberamente lo abbiano scelto e ne abbiano ben compreso vantaggi e limiti.

Il MIUR, 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 prima di altre (o con altri criteri di selezione da studiare meglio) di partecipare a *Valorizza* (ferma restando la priorità per quelle che lo hanno adottato nelle tornate precedenti). Il MIUR, 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.

L'applicazione soft, graduale e progressiva, presenta peraltro **due svantaggi**:

- riconoscendo le premialità triennali, e quindi differenziando la remunerazione globale, è ovvio che si creerebbe una situazione asimmetrica tra i docenti delle scuole che hanno adottato il metodo e quelli delle scuole che non lo adottano;
- in riferimento all'utilizzo di *Valorizza* per favorire una carriera funzionale, si creerebbe una situazione asimmetrica fra i docenti di scuole in cui la "carriera funzionale" si fa per merito consolidato e docenti di quelle in cui si fa senza particolari filtri. Se la situazione transitoria si protraesse a lungo, questo conferirebbe un improprio vantaggio di posizione per l'accesso alla carriera funzionale a tutti i docenti di scuole che non hanno mai accettato di valutare i propri docenti.

I due svantaggi non sembrano essere così preoccupanti da indurre a rinunciare all'applicazione del metodo soft, visti gli evidenti e significativi vantaggi di un metodo che si diffonda per imitazione (*bottom-up*) e con un progressivo consenso delle scuole interessate.

8.4.2 Per un supporto all'implementazione e alla diffusione del metodo Valorizza sul territorio nazionale

È noto che in alcuni paesi avanzati (Finlandia, Canada, etc.) le riforme scolastiche, prima di essere generalizzate mediante legge o contratto, sono testate per macro-aree o simili. L'esperienza di questi paesi insegna che l'implementazione e lo sviluppo di queste riforme vanno comunque accuratamente e costantemente tenuti sotto controllo.

Lo sviluppo progressivo del metodo *Valorizza* nelle scuole, realizzato solo su loro domanda (e nei limiti del fondo nazionale messo a disposizione dal MIUR), può determinare nel tempo:

- a) una distribuzione troppo disomogenea (sia relativamente alle regioni che agli ordini di scuola);
- b) difficoltà operative in fase di applicazione.

È interesse del Ministero che:

- a) lo sviluppo sia graduale ma diffuso su tutto il territorio e su tutti gli ordini di scuola;
- b) sia attivo un servizio di consulenza e supporto per le difficoltà incontrate dalle scuole nella fase di avvio.

Per questo, le Fondazioni raccomandano la costituzione di un servizio di supporto e consulenza centralizzato che segua lo sviluppo di *Valorizza* e il suo andamento nel tempo, in stretta collaborazione con gli Uffici scolastici regionali. Da valutare l'opportunità di coinvolgere, con funzioni strettamente tecniche e di analisi scientifica, enti o istituzioni terze.

8.5 Informare (e coinvolgere?) le Regioni su *Valorizza*

In clima di federalismo, alle Fondazioni sembra raccomandabile che il MIUR informi (e coinvolga?) le Regioni riguardo al progetto *Valorizza* e alle sue sperimentazioni in corso. È pensabile infatti che le Regioni possano essere interessate ad avere e trattenere gli insegnanti “meritevoli” nel loro territorio ed eventualmente anche a integrare le premialità con loro risorse specifiche.

8.6 Stima dei costi dell’applicazione di *Valorizza* al sistema scuola

Fermo restando che le Fondazioni raccomandano una seconda fase sperimentale per approfondire ulteriormente l’efficacia del metodo *Valorizza*, si indicano di seguito i costi relativi all’ipotesi di un’attuazione soft di *Valorizza* (graduale e progressiva), tenendo ferma, allo stato attuale, l’opzione a favore del 20% degli insegnanti da premiare in ogni scuola con almeno due mensilità extra per 3 anni.

Considerando che la spesa totale per la retribuzione degli insegnanti somma a circa 30 miliardi di euro annui (dato riferito al 2011), l’incidenza di un avvio di *Valorizza* su mille scuole (90 milioni di euro il costo annuale) rappresenterebbe una cifra del tutto irrisoria. A fronte di ciò si metterebbe in moto un processo di rilevanza strategica per il miglioramento della qualità degli insegnanti. Del resto anche l’Unione Europea ha recentemente sollecitato il Governo a prendere provvedimenti per incentivare gli insegnanti meritevoli. Fermo restando che le risorse scarseggiano, varrebbe comunque la pena di reperirle recuperandole da spese oggi correnti in aree del sistema meno strategiche e meno produttive.

Gli insegnanti sono circa 750.000. Il 20% da premiare sarebbe 150.000. Le due mensilità da riconoscere a ognuno di essi costano al MIUR 6 mila euro (di cui 3 mila euro vanno agli insegnanti). In media in una scuola insegnano 75 docenti e quindi il 20% corrisponde a 15 insegnanti. In base ai parametri sopra indicati, il costo annuale medio per ogni scuola è di circa 90 mila euro. Visto che il premio dovrebbe essere corrisposto per tre annualità, l’impegno finanziario complessivo sale a 270 mila euro per scuola.

Tenendo conto di questi dati, il Ministero potrebbe agevolmente programmare il livello complessivo di spesa annuale e quindi il numero massimo di scuole che potrebbero aderire al progetto: numero che potrà essere aumentato o diminuito in funzione delle risorse che si decidesse di investire allo scopo.

A titolo di esempio, se si volesse coinvolgere inizialmente solo il 10% delle scuole (1.000 istituti) il costo annuale sarebbe di 90 milioni. Alla fine dei primi tre anni, l’impegno complessivo risulterebbe di 270 milioni di euro. A quel punto, il Ministero potrebbe decidere quale somma destinare ad un nuovo ciclo e quindi il numero di scuole da ammettere al progetto.

Se invece si volesse coinvolgere ogni anno un nuovo gruppo di scuole, il calcolo dovrebbe tenere conto dell’effetto incrementale sui costi rappresentato dalle nuove scuole rispetto a quelle già entrate nel progetto l’anno precedente e che continuano a corrispondere i premi per tre anni.

Note

¹Il calcolo è di massima il seguente: se per ogni insegnante premiato l'incremento di retribuzione è di circa il 15% e se il 20% (cioè un quinto) di tutti gli insegnanti a regime viene premiato, il maggior costo è pari a 15% diviso 5, cioè al 3%.

CAPITOLO 9

PROPOSTA: UN FONDO PER LA FORMAZIONE IN SERVIZIO ON DEMAND?

Si è già detto che *Valorizza* ha un unico obiettivo specifico: individuare e premiare gli insegnanti di ogni scuola meritevoli di generale e comprovato apprezzamento professionale. Del resto non si può pretendere che il metodo *Valorizza*, di per sé, risponda a tanti altri importanti e seri obiettivi per migliorare la qualità delle scuole e dell'insegnamento (non a caso il MIUR ha avviato *VSQ*, un'altra sperimentazione che è in corso proprio per verificare e premiare l'efficacia delle singole scuole).

Nel corso dell'attività di ricerca, le Fondazioni hanno rilevato peraltro una forte domanda di restituzione da parte degli insegnanti (in particolare di quelli non premiati).

È noto, infatti, che per i docenti i momenti di feedback sono estremamente rari, mentre loro ne hanno, oggettivamente e soggettivamente, un grande bisogno. A tal proposito si ha piena conferma dall'indagine TALIS dell'OCSE realizzata in 33 Paesi¹.

Dalle interviste con i dirigenti e gli insegnanti, emerge che *Valorizza* ha avuto l'innegabile effetto di offrire ai docenti l'opportunità per una riflessione sulla propria professionalità (si veda al proposito quanto documentato nel *cap. 3*).

D'altra parte, *Valorizza*, premiando solo i meritevoli, non risponde alla domanda di chi, pur favorevole alla valutazione dei docenti, ritiene che essa debba avere una qualche ricaduta in termini formativi, per aiutare i non premiati ad avere maggiori *chance* nelle successive tornate.

Per questo le Fondazioni suggeriscono che il MIUR destini alle scuole coinvolte (e solo a quelle) uno specifico *fondo per la formazione in servizio on demand* (quindi non per tutti) con un parziale cofinanziamento anche da parte degli insegnanti interessati (quale segno concreto di un loro autentico interesse). Questa offerta di formazione in servizio potrebbe essere integrata da un'offerta di formazione a distanza da parte di INDIRE. Tale proposta travalica evidentemente gli obiettivi di *Valorizza*, ma potrebbe essere valutata e approfondita dal MIUR.

Note

¹ “Per rendere l’insegnamento più efficace è necessario sostenere, in modo migliore, la valutazione e il feedback degli insegnanti. Il fatto che gli insegnanti accolgano positivamente la valutazione e feedback relativi al loro lavoro è indice di una generale disponibilità e volontà a progredire nella professione. E non si tratta di un mero esercizio burocratico: gli insegnanti generalmente dichiarano che valutazione e feedback hanno un reale impatto sul loro lavoro” (tradotto liberamente da *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS - OCSE, 2009*)