

Docenti e valutazione di scuole e insegnanti

Pietro Lucisano • Sapienza - Università di Roma - pietro.lucisano@uniroma1.it
Cristiano Corsini • Università di Catania - cristiano.corsini@unict.it

Teachers' point of view on school and teacher evaluation

La valutazione di scuole e docenti è argomento centrale nei dibattiti sulle riforme della scuola. Il presente lavoro si propone da un lato di ricostruire il percorso delle scelte che negli ultimi anni hanno caratterizzato in Italia l'approccio alla problematica e, dall'altro, di contribuire all'indagine delle dimensioni relative agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della tematica.

Parole chiave: rendicontabilità valutazione valore-aggiunto.

The assessment of schools and teachers is a central issue in the debate over the reform of educational system. Firstly, the aim of the present work is to reconstruct the history of latest Italian political and methodological approaches to the issue. Secondly the work wants to investigate attitudes of teachers towards the assessment of teaching.

Keywords: accountability evaluation value-added.



ricerche

Docenti e valutazione di scuole e insegnanti

*L'innovazione senza sperimentazione è cieca,
così come la sperimentazione senza innovazione è vuota.*

Mario Gattullo, 1984

Introduzione



Che la scuola se non si vuole chiudere la si debba trasformare non è motivo di discussione. Se un governo intitola un documento programmatico “la buona scuola”, segno è che nella percezione dei decisori nella scuola qualcosa non funziona. Un sistema di valutazione efficace dovrebbe convincere tutti (o almeno una maggioranza di persone ragionevoli) su quali siano gli elementi che fanno funzionare male la scuola e su quali siano i rimedi da sperimentare per ottenere risultati più apprezzabili. Il fatto che il governo utilizzi un aggettivo così scivoloso come “buono” parlando di scuola contiene il rischio di considerare il problema scuola una questione morale piuttosto che un complesso problema al quale applicare una riflessione faticosa. L'impressione è che il vizio da capoclasse delle vecchie scuole elementari di dividere il mondo in buoni e cattivi non sia del tutto superato e che l'esercizio di disegnare una scuola buona sia piuttosto un esercizio di desideri che un piano di lavoro. Siamo abituati ad ascoltare le ragioni dei consulenti del Ministero i quali, trascurando il fatto che le scuole vivono in condizioni di estrema precarietà, ritengono che si possano ottenere miglioramenti miracolosi sulla base di una pseudocultura della valutazione e una spruzzata di meritocrazia. In sostanza si ritiene che aumentando lo sforzo del personale e dei dirigenti (ovviamente quando ci sono) sia possibile nelle condizioni date raggiungere una scuola buona.

Negli ultimi anni il Miur si è messo al riparo dal ricevere messaggi problematici. Ascolta consulenti Invalsi e Fondazioni, ma ha ridotto all'essenziale i rapporti con la ricerca, l'associazionismo degli insegnanti e dei genitori e le organizzazioni sindacali. Consulenti e giornalisti filtrano per i dirigenti del Ministero e i salotti della politica i risultati delle indagini internazionali e delle ricerche Invalsi, filtrano e semplificano. È l'apoteosi di quello che Kahneman definisce “sistema 1” o pensiero veloce, intuitivo, d'effetto, da risposta pronta, un aspetto potente e da non sottovalutare della nostra mente, ma anche un aspetto che conduce a errori. Accanto al pensiero veloce, Kahneman descrive un pensiero lento che opera attraverso verifiche e calcoli, un pensiero che ci costa fatica e cerchiamo di evitare quando possibile. Si tratta di una forma di pensiero che controlla le relazioni logiche tra le ipotesi e le nostre conoscenze della realtà, che verifica, che agisce con prudenza e lentezza, verrebbe da dire “che accetta lezioni da tutto e da tutti” in un tempo in cui ci sono politici che si fanno vanto di non accettare lezioni da nessuno. Così, alle difficoltà della scuola, politici, giornalisti e consulenti, avendo lungamente sofferto studi imposti, propongono per contrappasso la valutazione di insegnanti e docenti universitari, ma lo fanno come è stato loro insegnato a scuola: punendo i cattivi e premiando i buoni. “Ci sono stati esperimenti che hanno verificato l'impatto di un modello meritocratico quale quello proposto nel documento sulla buona scuola?” –

Questo si chiederebbe il pensiero lento. – “Chi lo ha proposto ha scritto e pubblicato su questi temi?” “Ci sono altri paesi in cui questo sistema è adottato?” E ancora: il pensiero lento vorrebbe che prudentemente si facessero delle sperimentazioni prima di assumere decisioni che potrebbero danneggiare il sistema.

Per questo nell'introdurre la riflessione sulla valutazione di scuole e docenti merita sottolineare la necessità di procedere con lentezza, di studiare e riflettere, di sperimentare. Sono i prodotti di apprendimento a breve, e misurati attraverso test, a definire la qualità di una scuola? I prodotti della scuola sono solo ciò che si vede da lontano? Possiamo dire che una buona scuola è quella che ottiene alti punteggi nelle prove Invalsi? E così un buon insegnante deve essere colto e preparato, capace di insegnare, capace di voler bene ai ragazzi, e che altro? È necessario rimboccarsi le maniche e studiare, fare ipotesi e verificarle. La ricerca di soluzioni semplici a problemi complessi si è sin qui tradotta in proclami o ipotesi di riforma scritte in emergenza, che non vengono neanche rilette, tanto saranno a costo zero. Quella che segue è un'analisi di alcune di queste.

1. La valutazione di scuole e docenti in Italia (1999-2015)

1.1 *Le proposte ministeriali*

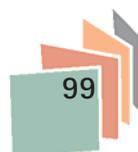
Nell'ultimo quindicennio ipotesi e progetti ministeriali di valutazione di scuole e insegnanti oscillano tra la valutazione dei singoli docenti con annessi incentivi economici e quella degli istituti in chiave migliorativa.

Il ministero di Luigi Berlinguer (1996-2000) è legato all'infruttuoso tentativo di introdurre meccanismi di valutazione in servizio dei docenti. Il CCNL del 1999 prevede (art. 29) una maggiorazione economica destinata a insegnanti con almeno dieci anni di servizio e selezionati sulla base di tre criteri: il curriculum, un test e una lezione simulata.

Dopo il fallimento della proposta di Berlinguer, con Letizia Moratti (2001-06) si affacciano ipotesi di valutazione di scuole e docenti incentrate sui risultati della popolazione studentesca, all'interno di un'ottica di rendicontabilità e premialità dei servizi di pubblica utilità. Moratti affida all'Invalsi il Progetto Pilota, con l'obiettivo di pervenire alla rilevazione standardizzata degli apprendimenti e, nel 2003, l'Aran (Agenzia per la Rappresentanza Negoziata delle Pubbliche Amministrazioni) sottopone ai sindacati un accordo che collega direttamente le carriere dei docenti alle prestazioni di allievi e istituti. L'accordo non è raggiunto, ma le prove Invalsi iniziano ad acquisire sistematicità, con l'obiettivo di farsi censuarie e non campionarie.

Giuseppe Fioroni (2006-08), nel Quaderno Bianco, propone l'integrazione tra valutazione esterna degli apprendimenti e autovalutazione d'istituto. La prima è finalizzata alla rilevazione del valore aggiunto, misura di efficacia scolastica che rileva il contributo specifico che ciascuna scuola fornisce all'incremento di conoscenze dei propri studenti, rilevabile attraverso due somministrazioni successive.

Con Maria Stella Gelmini (2008-11) si torna al tentativo morattiano di legare la misurazione dell'efficacia dell'insegnamento alla premialità dei docenti. Il modello è costituito dai principi cardine della “riforma Brunetta” per la pubblica amministrazione. Si prevede l'istituzione di un sistema di misurazione e valutazione incentrato sul “grado di raggiungimento degli specifici obiettivi” cui legare incentivi economici individuali. Le rilevazioni dell'Invalsi si fanno così censuarie e all'istituto è affidato dal 2008 (direttiva ministeriale 74) il compito di “rendere possibile la va-



lutazione del valore aggiunto fornito da ogni scuola”. In tal modo, il “grado di raggiungimento degli specifici obiettivi” è incentrato proprio sui punteggi ottenuti ai test. Le proposte di Gelmini ottengono vasta eco mediatica ma non si realizzano: le prove Invalsi non vengono infatti utilizzate per la misurazione del valore aggiunto.

Tra l'estate e l'autunno del 2011 uno scambio di lettere tra BCE e membri dell'esecutivo ha, tra gli altri punti, per oggetto le critiche di Trichet e Draghi rispetto all'assenza di un programma di valutazione dell'efficacia scolastica e di correlati incentivi per i docenti. Tuttavia l'avvicendamento tra Moratti e Francesco Profumo (2011-2013) non comporta l'avvento di un sistema di misurazione della performance individuale. Con il decreto 80/2013 gli incentivi per il singolo insegnante vengono infatti accantonati, mentre permane il richiamo alla rilevazione del valore aggiunto, ma in funzione formativa e all'interno di percorsi di autovalutazione d'istituto. Il sistema di valutazione delle scuole prevede quattro fasi: autovalutazione d'Istituto, valutazione esterna, miglioramento, rendicontazione. Si tratta dello schema che viene effettivamente attivato a partire dal 2015. Nella prima fase ciascuna scuola è chiamata ad autovalutarsi in base a un format fornito dall'Invalsi, il Rapporto di Autovalutazione (Rav), relativo a contesto, esiti (risultati alle prove Invalsi e altri elementi forniti dall'istituto) processo, percorso di autovalutazione e individuazione delle priorità. La seconda fase prevede che l'Invalsi individui scuole da sottoporre a visite ispettive da parte di “nuclei di valutazione” (composti da un dirigente esterno e due esperti selezionati e formati dall'Invalsi) che ne ridefiniscono i piani di miglioramento. La terza fase prevede azioni di miglioramento supportate dall'Indire o dalla collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni “nei limiti delle risorse umane e finanziarie disponibili”. Nella quarta fase le scuole provvedono alla pubblicazione dei risultati del percorso.

Nel settembre 2014 esce la “Buona scuola”. La ministra Stefania Giannini introduce elementi che reintroducono gli elementi di premialità vanamente perseguiti da Moratti e Gelmini. Gli scatti stipendiali, sganciati dall'anzianità di servizio, sono destinati ai due terzi di docenti più meritevoli di ciascuna scuola o rete di istituti. Il merito viene valutato sulla base del “miglioramento della didattica” (il criterio più importante, basato sulla “capacità di migliorare il livello di apprendimento degli studenti”), la qualificazione professionale, la partecipazione al miglioramento della scuola.

Successivamente, con la bozza di decreto del febbraio 2015, una parte rilevante della remunerazione di chi insegna viene ancorata alle valutazioni fornite da colleghi, popolazione studentesca e famiglie. Il 70% della progressione economica è determinata da crediti didattici (relativi alla qualità dell'insegnamento, riconosciuti attraverso la rilevazione dell'attività e l'analisi della documentazione prodotta dal docente, “sentiti anche gli studenti e le famiglie”), formativi (attività di formazione e ricerca) e professionali (legati alla partecipazione attiva all'organizzazione e alle progettualità dell'istituto). A un nucleo interno di valutazione (formato dal dirigente, due docenti “mentor”, un docente di staff e un dirigente esterno) è affidato il compito di valutare la possibilità di assegnare ulteriori bonus. La quota fissa dei due terzi di docenti cui destinare bonus è eliminata. Di norma a tutti i docenti sono destinati aumenti a meno che per due cicli consecutivi non manchino di soddisfare requisiti minimi relativi ai crediti: in quel caso gli insegnanti devono essere sottoposti a “specifiche procedure di verifica”.

Infine, con l'approvazione definitiva della Buona scuola, è costituito il Comitato per la valutazione dei docenti in ogni istituto. Il Comitato esprime pareri sia sul superamento del periodo di prova e formazione del personale docente sia sul bonus da assegnare per il merito. Esso è presieduto dal dirigente scolastico e costi-



tuito da tre docenti dell'istituzione scolastica (due scelti dal collegio docenti e uno dal consiglio di istituto); due rappresentanti dei genitori (per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione), un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori (per il secondo ciclo di istruzione) scelti dal consiglio di istituto; un componente esterno individuato dall'ufficio scolastico regionale tra docenti, dirigenti scolastici e dirigenti tecnici.

In merito ai criteri per la valutazione dei docenti, la Buona scuola precisa che il Comitato dovrà agire sulla base a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti; b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale. Il documento rinvia al 2018 la discussione sulla predisposizione delle linee guida per il riconoscimento del merito dei docenti a livello nazionale, da effettuarsi sulla base delle relazioni ricevute dagli uffici scolastici regionali in merito ai criteri adottati dagli istituti per la valutazione degli insegnanti.



1.2 Il ruolo dell'Invalsi

Il DPR 80/2013 assegna all'Invalsi funzioni che, sommandosi a quelle tradizionali (come la partecipazione alle indagini internazionali), gravano su un istituto dotato di risorse limitate e personale esiguo. È vero anche che l'Invalsi, peccando di autonomia verso il sistema che dovrebbe sottoporre a valutazione, non può non risentire degli avvicendamenti negli approcci alla valutazione susseguitisi a viale Trastevere e quel che ne risulta è un certo squilibrio nel rapporto tra fini e mezzi a disposizione. Se prendiamo in considerazione l'evoluzione dell'istituto è possibile riscontrare tre distinte fasi di sviluppo. Il primo periodo (1999-2001) è contrassegnato da finalità formative, con una marcata attenzione alla dimensione processuale e alla partecipazione attiva di scuole e docenti. La seconda fase (2001-10) si concentra sulla rilevazione degli apprendimenti (tramite prove oggettive) e della misurazione del valore aggiunto. Nella terza fase (2010-15) la rilevazione di elementi processuali e contestuali si affianca a quella del rendimento degli studenti, in un contesto contrassegnato dall'avvicendamento e dalla convivenza di finalità sommativo-premiali e formative.

La prima fase si apre con la trasformazione del Cede (Centro Europeo dell'Educazione) in Invalsi (DL del 20 luglio 1999). Sotto la guida di Benedetto Vertecchi, l'istituto si pone l'obiettivo di costruire un sistema di valutazione con finalità formative, e lo fa optando per il coinvolgimento partecipativo di scuole e docenti. Nasce così l'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole (Adas), che chiede a scuole e insegnanti di indicare quali aspetti del proprio lavoro richiedono una attenta considerazione (Vertecchi 1999). L'istituto porta a termine il monitoraggio dei progetti di valutazione della qualità delle prestazioni del personale scolastico, già avviato dal Cede sulla base del Progetto pilota europeo (Losito, Scalera 2001). Anche in questo caso, in linea con gli sviluppi della ricerca sull'efficacia e il miglioramento scolastico (MacBeath 1999), si cura la partecipazione dei docenti, attraverso la negoziazione di criteri e strumenti di valutazione con gli istituti.

La seconda fase è segnata dall'approdo di Moratti all'Istruzione e dall'allontanamento di Vertecchi. Con la progressiva messa a sistema delle prove Invalsi, l'isti-

tuto si impegna nell'approntamento e nella somministrazione dei test per la rilevazione del valore aggiunto. Il perseguimento delle finalità rendicontative stabilite da viale Trastevere muta notevolmente la natura del rapporto tra Invalsi e scuole, rendendolo via via gerarchico e conflittuale.

Con la terza fase alla rilevazione dei risultati della popolazione studentesca si aggiunge l'avvio di progetti che si occupano di indagare anche variabili e processi a livello di contesto e istituto. L'Invalsi, sulla base degli indicatori elaborati dal Val-sis (Valutazione del Sistema Scolastico e delle Scuole), avvia il progetto Valutazione e miglioramento (Poliandri 2013), che affianca alle rilevazioni degli apprendimenti quella di elementi processuali interni alla scuola. Un secondo programma cui l'Invalsi partecipa è il Vsq (Valutazione per lo Sviluppo della Qualità nelle Scuole), una delle due sperimentazioni che, nel 2010-11, tentano di tradurre operativamente i principi di premialità voluti da Gelmini (mentre l'altra, Valorizza, si incentra su una definizione reputazionale della qualità del docente). In Vsq gli apprendimenti conservano un ruolo fondamentale: il criterio portante nella definizione di una "buona" scuola è infatti l'ottenimento di miglioramenti significativi alle prove Invalsi. Così, il valore aggiunto riscontrato tra primaria e secondaria di I grado è la variabile che esercita il peso maggiore nella costituzione della graduatoria per l'attribuzione dei premi. Col progetto Valutazione e Sviluppo della scuola (Vales, 2012-13), si approda al modello di valutazione destinato a informare il Dpr 80/2013 (non è presente alcun riferimento alla premialità e viene invertito il rapporto tra valutazione interna ed esterna: il processo inizia con l'autovalutazione).



1.3 Criticità riscontrabili

Le proposte di valutazione di scuole e docenti qui sintetizzate sono contrassegnate da una certa dose di incoerenza. Si passa da un approccio incentrato sulla funzione formativa e migliorativa della valutazione al prevalere di intenti rendicontativi, con la premialità individuale che alternativamente guadagna, perde e riassume un ruolo di legittimazione presso l'opinione pubblica, rappresentando un elemento di frizione con la classe docente. Nel contempo, strumenti di valutazione di sistema vengono impiegati in progetti finalizzati alla valutazione di singoli istituti. Non va dimenticato infine il cambiamento nel rapporto tra Invalsi e scuole, che da orizzontale e incentrato sullo scambio di informazioni con finalità formative si fa gerarchico e finalizzato alla rendicontazione. Tali dinamiche possono ripercuotersi sull'accettazione, da parte di chi insegna, delle stesse proposte valutative.

Un aspetto particolarmente critico è la scarsa tenuta teorica ed empirica dell'approccio rendicontativo-premiale emergente. Va in primo luogo evidenziato come tale approccio tenda a farsi normativo e non criteriale. È in tal senso sintomatica la scelta del 2014, fortunatamente rivista, di premiare due terzi dei docenti presenti in ciascuna scuola. Rimane comunque incerto il *cosa* valutare, in un contesto caratterizzato, nei contratti e nella normativa sulla formazione iniziale e in itinere (Previtali, 2012), da liste di competenze prive di indicatori o descrittori che in rapporto a specifici quadri di riferimento (come quelli di Perrenoud, 2003 o Danielson, 2007) siano in grado di definirle operativamente. Non emergono dunque modelli di buona scuola o di buon insegnamento rispetto ai quali parametrare il giudizio. Non aiuta, in questo senso, il riferimento al valore aggiunto che, essendo basato sulla varianza non spiegata dalle funzioni di produzione educativa rappresenta, come noto da tempo (Scheerens, Bosker 1997), una definizione esclusivamente relativa e a somma zero dell'efficacia scolastica. L'indicatore rileva

se una scuola è più o meno efficace di altre e, piuttosto che dirci quali scuole o quali insegnanti incidono sul rendimento di uno studente, evidenzia con quali variabili tale rendimento è (o non è) correlato (Asa 2014). Va inoltre sottolineato come il valore aggiunto non sia adeguatamente discusso dal punto di vista della validità (ci si occupa esclusivamente di verificare l'affidabilità delle stime), un atteggiamento in contrasto con le cautele riportate negli ultimi due decenni nella letteratura riferimento. Questo atteggiamento si rispecchia nel paradossale commento ai risultati del progetto Vsq, che con soddisfazione riscontra una debole della correlazione tra le misure del valore aggiunto e i risultati delle valutazioni processuali degli istituti ("se la correlazione fosse stata positiva e molto elevata [...] sarebbe venuta meno la complementarità a fini valutativi delle diverse dimensioni esplorate", Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 237). L'urgenza di una validazione per costrutto e per criterio dell'indicatore è evidenziata da ricercatori come Anderman (2010) o Hill, Kapitula e Umaland (2011). Questi ultimi, di fronte a correlazioni molto elevate (0,60) tra valore aggiunto e osservazioni in classe, segnalano il dato come positivo in un'ottica di ricerca sul miglioramento scolastico ma preoccupante dal punto di vista dell'accountability (permanendo una quota prevalente di varianza non spiegata e non attribuibile sic et simpliciter a fattori sotto il controllo del docente).

Più in generale la scelta di un approccio incentrato su incentivi individuali e sulla rilevanza dei risultati degli apprendimenti rilevati attraverso test standardizzati non viene giustificata sul piano teorico ed empirico. Dal punto di vista empirico non paiono adeguatamente prese in considerazione le indicazioni emerse a livello internazionale, che definiscono contraddittori gli effetti sugli apprendimenti dell'Outcomes-Based Accountability, mentre ne acclarano gli effetti peggiorativi (gaming, cheating, teaching to the test, selezione della popolazione studentesca da sottoporre alle prove, distoglimento da obiettivi di apprendimento per la padronanza), soprattutto in sistemi che prevedono l'erogazione di premi a singoli docenti (Ravitch 2010).

Dal punto di vista teorico, va tenuto in considerazione che un requisito del modello è relativo non solo alla sola validità dei test come misura degli apprendimenti, ma all'idea che le variazioni nei punteggi ottenuti dalla popolazione studentesca riflettano variazioni nella qualità dell'insegnamento. Un assunto che andrebbe messo in discussione (Wiliam 2010), considerato che anche gli indicatori più sofisticati non hanno ricevuto, come visto, una compiuta validazione.

Quanto alla validità dei test, si rileva come essa sia minacciata da alcuni elementi di incoerenza sopra descritti. Se è infatti vero che la misurazione del valore aggiunto non è ancora attuata (non esiste una affidabile anagrafe studentesca in grado di consentire il confronto longitudinale dei dati) essa rappresenta un obiettivo dell'Invalsi su mandato ministeriale, ed è in base a tale obiettivo che i test somministrati sono somministrati all'intera popolazione e non a un campione. Nonostante ciò sono gli elementi diagnostico-formativi ad essere richiamati nella presentazione delle prove (Invalsi 2010), determinando un'incoerenza tra obiettivi e test. Infatti, prove con finalità diagnostiche richiederebbero una maggiore ricchezza di contenuto e costrutto rispetto a quelle attualmente somministrate. Queste però, dovendo fare i conti con la finalità di essere somministrate all'intera popolazione, non possono prevedere, per ragioni economiche, un numero di quesiti atto a diagnosticare in maniera efficace le debolezze e i punti di forza degli studenti (Corsini, Losito 2013). Le stesse prove segnano così il passo rispetto alla capacità di fornire misure adeguate sui diversi livelli di abilità in italiano e matematica (Lucisano 2014). Infine, al termine del ciclo secondario di primo grado, al



duplice obiettivo diagnostico e rendicontativo si aggiunge il peso che i test esercitano sul giudizio dell'esame di Stato, apportando ulteriore ambiguità rispetto alla finalità della rilevazione.

Altre incoerenze caratterizzano anche il tentativo di reintrodurre, dal 2011, elementi relativi alla dimensione processuale e, successivamente, approcci autovalutativi. Il Vsq (Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 199-214) è contrassegnato dal cambio in corsa dei criteri di premialità, dalla scelta di utilizzare strumenti del progetto Valutazione e miglioramento per poi modificarli, senza un try-out, in modo da adattarli a finalità comparative e premiali e, infine, dallo spinoso problema della partecipazione delle scuole, con un campione che perde ogni pretesa di rappresentatività a causa del defilarsi di numerosi istituti. Dal canto suo, l'approccio che ha portato dal Vales al DPR 80/2013 (cfr. Palumbo 2014) evidenzia problematiche in relazione alla scarsa autonomia attribuita agli istituti proprio nella fase di autovalutazione (le scuole devono limitarsi a compilare format predisposti dall'Invalsi, come il Rav). Una scelta che rischia di frustrare le esperienze migliori e contraddice uno dei punti di forza del processo autovalutativo, ovvero la capacità di scuole e docenti di rilevare e giudicare elementi di criticità del proprio contesto in maniera attiva e autonoma.



2. Atteggiamenti di insegnanti di ruolo e non verso la valutazione del proprio lavoro: un'indagine empirica

Come accennato, le ambiguità che contraddistinguono gli approcci alla valutazione di scuole e docenti in Italia possono incidere su uno degli aspetti più rilevanti della questione, rappresentato dal punto di vista dei soggetti sottoposti a valutazione. Atteggiamenti di chiusura da parte dei docenti possono compromettere la validità, l'affidabilità e la stessa realizzabilità di progetti di valutazione di aspetti rilevanti del proprio lavoro e dei propri contesti. L'esempio più lampante è rappresentato, nel corso degli ultimi anni, dalle proteste e opposizioni contro le prove Invalsi, in buona parte suscitate dalla percezione delle rilevazioni come limitazione della propria autonomia didattica o, più in generale, come elemento di un sistema valutativo che mira prevalentemente a mettere in discussione status professionale e qualità del lavoro svolto (cfr. De Michele 2010).

L'indagine vuole contribuire a chiarire alcune dimensioni degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della valutazione del proprio lavoro. In primo luogo si intende verificare se e in che misura i docenti raggiunti manifestino atteggiamenti di chiusura nei confronti della valutazione dell'insegnamento.

In secondo luogo l'indagine ipotizza un'associazione tra lo status del docente e gli atteggiamenti verso la valutazione del proprio lavoro. Se la valutazione è percepita non come elemento di sviluppo individuale e contestuale, ma come messa in discussione di uno status professionale faticosamente conquistato, è plausibile che maggiori chiusure vengano esplicitate da docenti in una posizione lavorativa stabile. In questo caso il lavoro intende sottoporre a controllo empirico la seguente ipotesi: atteggiamenti di chiusura nei confronti della valutazione di scuole e insegnanti sono maggiormente diffusi tra i docenti a tempo indeterminato raggiunti rispetto a quelli a tempo determinato.

Il campione selezionato è di tipo non probabilistico e composto, per gli insegnanti a tempo determinato, dai docenti iscritti ai Percorsi Abilitanti Speciali avviato dall'Università di Catania nel 2013-14 (400 questionari compilati su 520, età media 40 anni) per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Per quanto riguarda gli

insegnanti a tempo indeterminato, è stato richiesto a una parte dei docenti frequentanti i PAS di somministrare il questionario all'interno dei propri consigli di classe (333 questionari compilati su 480, età media 50 anni). In tal modo è stato possibile raggiungere due gruppi di docenti impegnati in contesti equiparabili. Lo strumento somministrato è una scala likert a quattro passi con trenta affermazioni relative (tab. 1) alle finalità della valutazione dell'insegnamento (item 7, 12, 16, 23, 30), agli attori (1, 3, 6, 9, 10, 15, 20, 22, 24), al cosa e al come valutare (2, 4, 13, 17, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 29), alla fattibilità dell'operazione (5, 8, 11, 14, 18).

Come si può notare (tab. 1) dalla sintesi delle risposte (alfa di Cronbach 0,87), i due gruppi di docenti sono concordi nell'esprimere in maggioranza un atteggiamento di apertura alla valutazione del proprio lavoro in relazione ad appena sei affermazioni su trenta, cinque concernenti cosa tenere in considerazione (sviluppo sociale ed emotivo e tipo di rapporto instaurato con chi apprende, livello degli apprendimenti, modalità di insegnamento, grado di collaborazione coi colleghi) e una sulle modalità valutative (scambio e interazione coi colleghi).

Per il resto, i due gruppi manifestano opinioni opposite oppure tra loro divergenti nei confronti della valutazione. I docenti a tempo indeterminato assegnano un minor numero di accordi alle affermazioni relative al ruolo dell'Invalsi e delle sue prove, respingono in maggioranza anche le ipotesi concernenti altri attori o modalità valutative, si mostrano sospettosi sulle finalità delle proposte ministeriali e, più in generale, scettici sulle stesse condizioni di possibilità della valutazione. Tuttavia una maggioranza di essi, sia pure non netta, si dichiara concorde rispetto al ruolo che la valutazione deve ricoprire sia nel riconoscimento della qualità (55%) sia nel miglioramento (52%) del proprio lavoro.

Quanto ai docenti iscritti al PAS, il confronto coi colleghi evidenzia una diminuzione statisticamente significativa delle risposte opposite alla valutazione dell'insegnamento in 24 item su trenta. Particolarmente rilevanti sono le differenze nelle risposte dei due gruppi alle affermazioni riguardanti le finalità della valutazione e il ruolo ricoperto dall'Invalsi e dalle sue prove, che registrano un incremento tra il 19 e il 31% degli accordi nel passaggio tra i docenti di ruolo e quelli abilitanti (anche se neanche tra costoro l'istituto e i suoi test conquistano la maggioranza dei consensi).

Prendendo in considerazione gli item relativi alle modalità e agli attori della valutazione dell'insegnamento, è stata condotta un'analisi delle componenti principali che ha consentito di estrarre due fattori (metodo Varimax, varianza spiegata pari al 61,3%). Il primo fattore è relativo al grado di apertura nei confronti di una valutazione effettuata da parte dell'Invalsi e delle sue prove (item 2, 4, 15, 25, 26, 29; alfa di Cronbach 0,92), l'altro al grado di apertura rispetto a una valutazione condivisa con soggetti prossimi al contesto, come colleghi di classe e istituto, dirigenti, famiglie e studenti (item 1, 6, 9, 10, 22; alfa di Cronbach 0,73). Differenze tra docenti a tempo indeterminato e docenti abilitanti si riscontrano rispetto alle due scale: in entrambi i casi i secondi fanno registrare punteggi significativamente superiori, evidenziando dunque una maggiore apertura alla valutazione di scuole e insegnanti.

Allo scopo di indagare in maniera più analitica gli atteggiamenti dei docenti nei confronti della valutazione del proprio lavoro si sono utilizzati i due fattori emersi dall'ACP in una cluster analysis (k-mean) che ha fatto emergere i quattro gruppi di insegnanti evidenziati nella figura 1. A conferma dell'ipotesi di ricerca precedentemente formulata, atteggiamenti di chiusura nei confronti della valutazione dell'insegnamento sono maggiormente diffusi tra i docenti a tempo indeterminato rispetto a quelli abilitanti. Nondimeno l'analisi dei gruppi consente di



	Ruolo	PAS	Sig.
1. Le famiglie di studentesse e studenti devono essere coinvolte nella valutazione del lavoro di chi insegna.	36,8	45,2	0,05
2. Le prove INVALSI costituiscono un valido punto di riferimento per la valutazione del lavoro svolto dall'insegnante.	8,4	28,9	0,01
3. Soltanto il singolo docente è in grado di valutare il proprio lavoro.	50,3	35,0	0,01
4. Tenuto conto del contesto sociale e culturale dell'utenza, le prove INVALSI possono costituire un valido punto di riferimento per la valutazione del lavoro svolto dall'insegnante.	10,6	29,6	0,01
5. Gli apprendimenti di studentesse e studenti non possono essere sottoposti a una valutazione standardizzata.	57,4	62,9	Ns
6. I/le colleghi/e che insegnano nella stessa classe devono essere coinvolti/e nella valutazione del lavoro di chi insegna.	40,5	50,1	0,01
7. Il fine ultimo delle recenti proposte ministeriali di valutazione di scuole e docenti è quello di limitare la libertà di insegnamento.	57,3	28,6	0,01
8. Eventuali ricadute di tipo economico compromettono la validità e l'affidabilità della valutazione esterna dell'insegnante.	56,8	43,2	0,01
9. Gli alunni e le alunne devono essere coinvolti/e nella valutazione del lavoro di chi insegna.	48,3	61,9	0,01
10. I/le colleghi/e che insegnano nello stesso Istituto devono essere coinvolti/e nella valutazione del lavoro di chi insegna.	26,4	29,1	Ns
11. Gli apprendimenti di studentesse e studenti non possono essere sottoposti a una valutazione esterna.	45,9	44,6	Ns
12. Il fine ultimo delle recenti proposte ministeriali di valutazione di scuole e docenti è quello di migliorare l'insegnamento.	28,5	58,1	0,01
13. Il grado di collaborazione con i colleghi e le colleghe deve essere tenuto in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante.	78,0	72,3	Ns
14. Il lavoro di chi insegna è troppo complesso per essere sottoposto a una valutazione esterna.	70,9	54,6	0,01
15. L'INVALSI deve svolgere un ruolo nella valutazione del lavoro di scuole e docenti.	16,3	41,8	0,01
16. La valutazione del lavoro dell'insegnante deve svolgere un ruolo fondamentale ai fini del riconoscimento della qualità del lavoro svolto da ogni singolo docente.	54,9	73,4	0,01
17. La valutazione del lavoro dell'insegnante deve svolgersi anche attraverso momenti di scambio e interazione con i colleghi e le colleghe.	84,3	87,0	Ns
18. Il lavoro di chi insegna è troppo complesso per essere valutato.	57,5	45,2	0,01
19. Il livello degli apprendimenti degli studenti deve esercitare un peso nella valutazione del lavoro dell'insegnante.	67,4	86,4	0,01
20. Il MIUR deve svolgere un ruolo nella valutazione del lavoro di chi insegna.	39,5	49,5	0,01
21. Il tipo di rapporto instaurato con chi apprende deve essere tenuto in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante.	73,2	68,9	Ns
22. Il/la dirigente scolastico/a deve svolgere un ruolo nella valutazione del lavoro di chi insegna.	39,0	52,4	0,01
23. La valutazione del lavoro dell'insegnante può svolgere un ruolo fondamentale nel miglioramento dell'insegnamento.	52,1	83,4	0,01
24. La valutazione del lavoro di un/a docente deve essere affidata esclusivamente a quel/la docente.	44,2	35,5	0,05
25. Tenuto conto del contesto sociale e culturale dell'utenza, le prove INVALSI possono costituire un valido punto di riferimento per la valutazione di ciascun Istituto	16,0	35,5	0,01
26. Le prove INVALSI costituiscono un valido punto di riferimento per la valutazione di ciascuna scuola.	12,7	40,1	0,01
27. Lo sviluppo sociale ed emotivo di chi apprende deve essere tenuto in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante.	87,3	94,0	0,01
28. Nella valutazione del lavoro dell'insegnante deve esercitare un ruolo la rilevazione delle modalità di insegnamento.	71,8	80,6	0,01
29. Per chi insegna, le prove INVALSI sono un utile strumento informativo sul livello delle conoscenze di studentesse e studenti	20,5	42,5	0,01
30. Una valutazione esterna deve esercitare un peso sulla carriera e sulle retribuzioni dell'insegnante.	28,0	35,5	0,05

Tab. 1. Affermazioni e differenze nelle percentuali di accordo (molto + abbastanza) espresse da docenti di Ruolo (va 333) e non (PAS, va 400), sig. chi quadro di Pearson

apprezzare come, in entrambi i gruppi di docenti, vi sia un nutrito gruppo di insegnanti che, pur evidenziando avversione nei confronti dell'Invalsi e delle sue prove, manifesta atteggiamenti di apertura verso una valutazione condivisa con colleghi, dirigenti, studenti e famiglie. Se si analizza questo gruppo prendendo in considerazione anche gli altri item del questionario, si evidenzia come gli atteggiamenti rispetto alla valutazione del proprio lavoro sono associati alla percezione della finalità dell'operazione. Si tratta infatti di docenti che più degli altri esprimono apertura riguardo a una valutazione dell'insegnamento partecipata (item 13 e 17) e con funzione formativa (item 23) e si differenziano dai colleghi del terzo gruppo (Apertura a Invalsi e Contesto) perché rigettano finalità premiali (item 30)¹.

Conclusioni

Kahneman sintetizza nella sigla WYSIATI (what you see is all there is) una delle caratteristiche del pensiero veloce: “hanno preso quell'importante decisione sulla base di un rapporto positivo fornito da un unico consulente. WYSIATI: quello che si vede è l'unica cosa che c'è. A quanto pare non si sono resi conto di che informazioni esigue avessero” (2011, p. 99). Internet dà un grande contributo: basta con le riunioni, basta con l'ascolto reale nelle situazioni reali, basta con sindacati, associazioni professionali, correnti di partito. Un'idea veloce, una consultazione su internet per validarla e poi riforme, ora o mai più. E un ricercatore, se vuole, può esprimere in non più di 140 caratteri su twitter la sua opinione sull'argomento. Il pensiero veloce oppone ai tentativi di riflettere l'argomento dell'emergenza: “basta con le chiacchiere, andiamo alle conclusioni”. Ma gli argomenti basati sull'emergenza sono costantemente falsificati sia dal fatto che di solito dopo i proclami non si opera affatto sia dall'evidenza vede i provvedimenti presi in emergenza spesso rivisti, riproposti, tanto da chiedersi se non sarebbe stato meglio contare fino a cento prima di assumerli. Bastava ad esempio fare qualche simulazione sugli effetti del bonus sull'esame di Stato, e sarebbe meglio capire quante aule e quanti docenti occorrono per attuare il sistema “alla francese” per l'accesso alle facoltà di Medicina prima di procedere a un altro disastro.

Se si vuole che “valutare per migliorare” non sia solo uno slogan scontato, è bene tenere presente che per essere utile un processo valutativo deve prevedere “qualche osservazione del risultato ottenuto in paragone e in contrasto con quello atteso, tale che il paragone getti luce sulla effettiva adeguatezza delle cose adoperate come mezzi” (Dewey, 1939, p. 37). È dunque necessaria un'idea di scuola, in base alla quale incentrare il confronto tra situazioni osservate e desiderate, un modello da sottoporre a verifica e che, al contempo, renda significative le misure cui dà luogo. Illudersi che per stabilire cosa funzioni in educazione sia sufficiente collezionare dati è sintomatico dell'idea che sia possibile misurare senza valutare, dimenticando che “la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce” (Visalberghi, 1955, p. 18).

- 1 Genere, ambito e grado di insegnamento non sono associati statisticamente a differenze nelle risposte. L'età sembra incidere subordinatamente allo Status: infatti, anche considerando gruppi di insegnanti nelle stesse fasce d'età, si registrano differenze statisticamente significative nelle risposte tra docenti di ruolo e non, mentre all'interno dello stesso Status i gruppi ottenuti con la cluster analysis non si differenziano tra loro sulla base dell'età dei docenti che ne fanno parte.



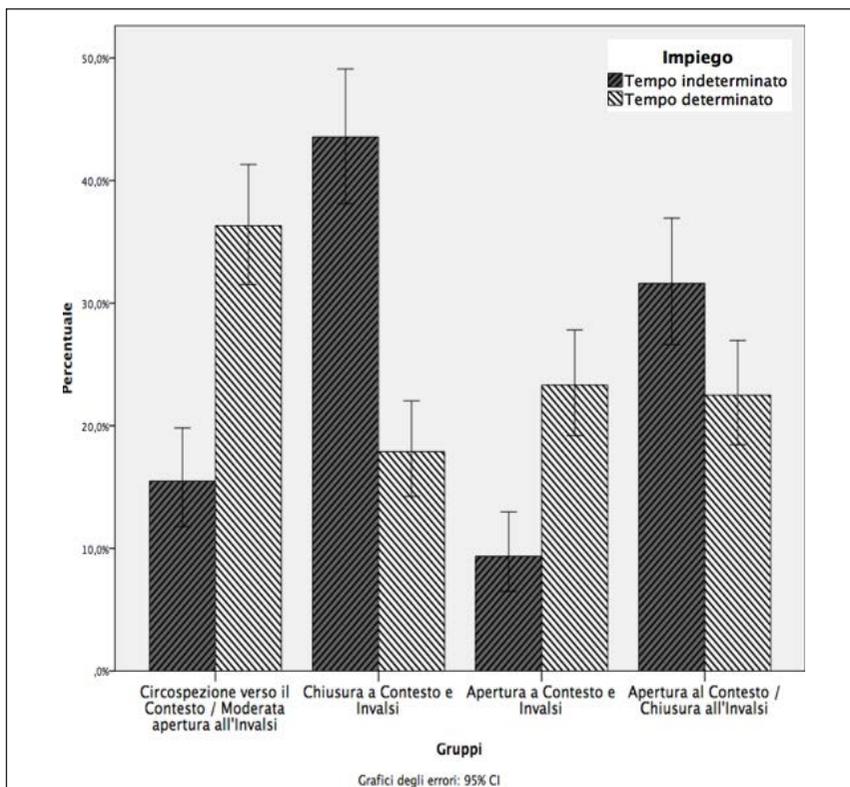


Fig. 1. Distribuzione dei gruppi basati sugli atteggiamenti verso l'apprendimento tra docenti a tempo indeterminato (310) e determinato (369)

Infine, se da un lato appare inaccurato stabilire cosa sia una buona scuola senza tener conto di evidenze empiriche contrarie, dall'altro la stretta connessione emersa tra la percezione delle finalità e l'accoglimento, presso i docenti siciliani, delle modalità di valutazione, conferma l'inopportunità di considerare quanti nella scuola apprendono e insegnano oggetti passivi di misura e non soggetti attivi con cui negoziare realmente il perché, il chi, il cosa e il come valutare.

Riferimenti bibliografici

- American Statistical Association (Asa) (2014). *ASA statement on using value-added models for educational assessment*. Alexandria, VA.
- Anderman E.M., Anderman L.H., Yough M.S., & Gimbert B.G. (2010). Value-Added Models of Assessment: Implications for Motivation and Accountability. *Educational Psychologist*, 45 (2), pp. 123-137.
- Scheerens J. & Bosker R.J. (1994). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Corsini C., & Losito B. (2013). Le rilevazioni Invalsi: a che cosa servono?, *Cadmo*, XXI (2), pp. 55-76.

- Danielson C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, Alexandria: Ascd.
- De Michele G. (2010). *La scuola è di tutti*. Roma: Minimum fax.
- Dewey J. (1939). *Theory of Valuation*. Chicago: University press. (Trad it. *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1960).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola*. Roma: Laterza.
- Hill H., Kapitula L., & Umaland K. (2011). A Validity Argument Approach to Evaluating Teacher Value-Added Scores, *American Educational Research Journal*, 48 (3), pp. 794–831.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, (trad. it. *Pensieri lenti e veloci*. Mondadori, Milano, 2013).
- Invalsi (2010). *Rilevazione degli apprendimenti*. http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv-2010/Rapporto_SNV_2009_2010_ParteI_II.pdf
- Losito B., & Scalera V. (2001). Il Progetto Pilota Europeo. La Valutazione della Qualità dell'Istruzione. In Invalsi/Cede (a cura di), *Ricerche Valutative Internazionali 2000/International Evaluation Research Projects 2000* (pp. 215-239). Milano: FrancoAngeli.
- Lucisano P. (2014). INVALSI: meglio cercare di comprendere che di capire. In A.M. Notti (a cura di), *A scuola di valutazione* (pp. 79-103), Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- MacBeath J. (1999). *Schools must speak for themselves*, London: Routledge.
- Palumbo M. (2014). Come utilizzare i dati della valutazione esterna e dell'autovalutazione per compiere scelte di miglioramento. In M. Faggioli (a scuola di), *Migliorare la scuola* (pp. 173-191), Bergamo: Junior.
- Perrenoud P. (2003), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma: Anicia.
- Poliandri D., Muzzioli P. Quadrelli I., & Romiti S. (2013). Valutare per migliorare: un'esperienza da cui partire. *Giornale Italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research*, VI (10), pp. 92-106.
- Previtali D. (2012). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Ravitch D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Vertecchi B. (1999). *L'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*. Milano: FrancoAngeli.
- William D. (2010). Standardized test and school accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), pp. 107-122.



