

**Valutazione e autovalutazione degli insegnanti.  
Riflessioni per promuovere processi di  
professionalizzazione in un'ottica *life long learning*.  
Assessment and self-assessment of teachers.  
Reflections to promote professionalization processes in  
a life long learning perspective.**

Valentina Guerrini, Università degli Studi di Firenze.

**ABSTRACT ITALIANO**

Le recenti trasformazioni che hanno coinvolto il mondo della scuola e, soprattutto la professionalità dei docenti, sono sempre più mirate a un miglioramento dell'offerta formativa e dei livelli di competenza da raggiungere da parte degli studenti. L'imperativo del cambiamento, focalizzato al miglioramento richiama inevitabilmente alla necessità di valutare il sistema scolastico e l'operato degli insegnanti in particolare, essendo i principali protagonisti della scuola insieme agli studenti. Il presente contributo è focalizzato sulla valutazione dei docenti della scuola secondaria, quest'ultimi, investiti molto recentemente, da importanti trasformazioni nelle modalità di selezione e di valutazione iniziale. Oltre a ripercorrere, attraverso un breve excursus storico-legislativo le modalità di reclutamento e di valutazione in servizio, esso cercherà di evidenziare l'importanza di una "cultura dell'autovalutazione" come modello di apprendimento permanente in un'ottica di professionalizzazione dei docenti e di potenziamento dell'intera offerta formativa scolastica.

**ENGLISH ABSTRACT**

The recent transformations that have involved the world of the school and, in particular, the professionalism of teachers, are increasingly aimed at improving to educational offer and the levels of competence to be achieved by the students. The imperative of change, focused on improvement, inevitably calls for the need to assess the school system and the work of teachers in particular, being the main protagonists of the school together with the students. The present contribution is focused on the assessment of secondary school teachers, that, very recently, are invested, by important transformations in the modalities of selection and initial assessment. In addition to retracing, through a brief historical-legislative overview, the methods of recruitment and in service assessment, it will try to highlight the importance of a "self-assessment culture" as a model of lifelong learning with a view to professionalisation of teachers and strengthening of the whole educational offer.

**Introduzione**

Nel corso degli ultimi anni si è enfatizzata, in Italia, la questione della valutazione delle scuole, tale dibattito è coinciso con l'approvazione del Regolamento sul Sistema nazionale di Valutazione (D.P. R. 80/2013).

Tra le questioni da affrontare è emersa quella della valutazione degli insegnanti, tematica molto controversa sul piano istituzionale e organizzativo (Salatin, 2015), date le evidenti implicazioni sia politiche che lo attraversano, sia su quello tecnico, come lo dimostra il notevole pluralismo di quadri interpretativo e metodologici di riferimento (Allulli et al., 2013; Previtali, 2012).

I docenti della scuola secondaria sono rimasti per lungo tempo un territorio meramente disciplinare dove sembravano essere più importanti i contenuti dei saperi piuttosto che le competenze relazionali (Ulivieri, Franceschini & Macinai 2008). Solo con la SISS, (Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario) in vigore dal 1999 al 2008 (L.19 novembre 1990, n.°341) e consistente in un percorso biennale post-laurea, si prevede la sinergia tra didattiche disciplinari e discipline socio-psico-pedagogiche, tra laboratori e tirocinio. Questo è il primo passo verso una trasformazione strutturale nella formazione dei docenti, data dalla forte necessità di una solida formazione pedagogica e psicologica del docente della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Le SISS sono state poi sostituite dai corsi di formazione professionale di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), istituiti con il D.M. 10 settembre 2010, n. 249. Per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado il decreto prevedeva un percorso di laurea triennale, un percorso di laurea magistrale, mirata all'insegnamento con accesso a numero programmato (di fatto mai realizzata) e un anno accademico di tirocinio formativo attivo pari a 60 CFU con esame finale e acquisizione dell'abilitazione all'insegnamento il cui accesso è a numero programmato in relazione alle dotazioni organiche.

Infine, molto recentemente, tra le deleghe legislative conferite al Governo dalla Legge 107/2015 vi è quella relativa al *“riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria, in modo da renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione”* (art. 1, c.181, lett.b). Ne è derivato il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59 che delinea il nuovo percorso per l'accesso all'insegnamento nella scuola secondaria. Dopo la laurea è previsto il superamento di un concorso pubblico indetto su base regionale o interregionale a cui segue un successivo percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente (percorso FIT). Per accedere al concorso, oltre alla laurea occorrono 24 CFU conseguiti nelle discipline antropico-psico-pedagogiche e metodologico-didattiche.

Per quanto concerne la valutazione iniziale, ossia quella relativa all'anno di prova dopo l'immissione in ruolo, ci sono stati degli importanti cambiamenti a livello normativo (T.U. 297/1994 art. 438, comma 1). Il D.M. n. 850/2015, applicativo della L.107/2015, rispetto alla precedente normativa sottolinea con maggiore forza l'importanza al rapporto tra docente neo-immesso e docente-tutor durante le varie fasi dell'attività. Sono previste dodici ore di attività *peer to peer*, di osservazione reciproca in classe tra tutor e docente neo-immesso. Il tutor esplica una importante funzione di accoglienza, accompagnamento, tutoraggio e supervisione professionale. Le ore di attività formative, di norma gestite dagli uffici scolastici territoriali, sono in parte (12 ore) dedicate ai laboratori dove i docenti, di diverse discipline, riuniti in piccoli gruppi, elaborano semplici progetti o attività, simulando ciò che veramente avviene nel contesto scuola. Un'altra importante novità prevista dal D.M 850 è il patto per lo sviluppo professionale stipulato con il dirigente in

accordo con il tutor. Tale patto consiste nel tracciare, da parte del docente, un bilancio di competenze in tre diversi momenti dell'anno scolastico, in forma di autovalutazione strutturata, seguendo un protocollo ministeriale: all'inizio dell'anno, entro il secondo mese della presa di servizio ed alla fine dell'anno.

Inizialmente si tratta di redigere un curriculum formativo, scegliendo alcune esperienze particolarmente incisive per lo sviluppo professionale del docente, da descrivere ed analizzare. Nella sezione relativa al bilancio iniziale delle competenze, il docente dovrà scegliere due o tre indicatori per ogni area di competenza e, con l'aiuto delle domande guida, elaborare un testo che argomenta e sintetizza la propria posizione rispetto ai livelli di competenza percepiti. La stessa procedura è prevista anche in fase finale, dove si richiede di formulare alcune considerazioni sullo sviluppo delle competenze future. Si tratta quindi di effettuare un costante e periodico lavoro di riflessione su di sé e sulle proprie competenze e di prevedere modalità di miglioramento e crescita professionale (Mortari, 2009).

Il ruolo degli insegnanti della scuola secondaria è sempre più difficile e complesso: da depositario e trasmettitore del sapere, appare oggi come un ruolo innovativo che promuove e facilita i processi di apprendimento negli studenti abituandoli al pensiero critico e complesso e promuovendo quelle competenze trasversali che permetteranno di apprendere lungo l'arco della vita (Colombo, 2017; Magnoler, 2012; Margiotta, 1999; Perla, 2012). Nel momento storico attuale, appaiono decisamente appropriate le dieci competenze indicate da Perrenoud (2002), proprio perché hanno come intento quello di orientare la formazione continua per adeguare le nuove richieste necessarie all'innovazione. La formazione delle competenze del docente si caratterizza come un processo dinamico, ricorrente e sistematico finalizzato ad accogliere la dinamicità del sistema e dei contesti scolastici (Sibilio, 2015), attraverso un continuo riposizionamento ed una piena capitalizzazione delle proprie esperienze e delle proprie competenze in una dimensione adattiva che risponde alle spinte evolutive del sistema educativo e formativo (Davis & Sumara, 2012). Le competenze professionali secondo Perrenoud si acquisiscono attraverso la formazione continua e l'esperienza, inevitabilmente supportate da una capacità di riflessione critico-valutativa su tali processi. Esse non sono né definitive né esaustive ma rappresentano un punto di partenza per ulteriori e continui approfondimenti (1). Quindi, il processo di valutazione o autovalutazione della professionalità docente dovrà essere mirato a riconoscere se e in quale misura, ad esempio, i docenti posseggono tali competenze. Appare immediatamente evidente quanto sia difficile riuscire a valutarle con strumenti e metodi oggettivi. Soprattutto risulta abbastanza discutibile la questione su chi debba valutare e se la valutazione debba essere interna o esterna. Sono interrogativi che non riescono a trovare una risposta univoca e certa e che, almeno fino ad oggi, hanno bloccato l'effettiva realizzazione di forme di valutazione dei docenti. Le maggiori difficoltà derivano dalla necessità di definire che cosa debba essere valutato e come debba essere valutato. Insegnanti e Dirigenti sono attori della valutazione e non possono delegare a terzi il sistema di valutazione (Margiotta, 1999). Valutazione e autovalutazione spesso sono percepite come minaccia e come controllo dagli stessi insegnanti, creando in loro pregiudizi e diffidenza verso di esse. Un approccio alternativo alla minaccia e al controllo

invita a considerare la valutazione e l'autovalutazione come processi di crescita professionale continua. Fino ad oggi, la valutazione iniziale dei docenti è stata strettamente collegata alle competenze progettuali, metodologiche e didattiche dei docenti, che dovevano esprimersi in una relazione finale dove si proponeva un esempio di progettazione di attività didattica. Oggi, nell'attuale società complessa della conoscenza, dove la scuola ha il compito fondamentale di *insegnare ad apprendere*, a formare cittadini competenti in grado di applicare in contesti diversi le conoscenze e le abilità apprese in ambito scolastico, occorre ripensare anche la formazione e conseguentemente la valutazione iniziale dei docenti. Probabilmente osservazioni dirette, simulazioni di insegnamento e gestione della classe risulterebbero strategie più efficaci per valutare il raggiungimento o meno di competenze necessarie al docente della scuola secondaria di oggi.

### **La valutazione in servizio dei docenti in Italia e in Europa**

L'attuale crisi economica e sociale sottolinea l'importanza di garantire a tutti i cittadini, soprattutto ai giovani che si affacciano al mondo del lavoro, l'acquisizione di forti competenze professionali attraverso un costante apprendimento di qualità. È necessario riconoscere il bisogno di adottare approcci innovativi per l'insegnamento, con uno sforzo specifico alla promozione delle competenze chiave oltre il termine dell'istruzione obbligatoria. Questo significa realizzare un maggior collegamento con i fabbisogni del mercato del lavoro, in questo scenario diventa determinante il ruolo assunto dalla valutazione come processo chiave per la costruzione di un sistema scolastico più efficiente ed equo; un processo che però non può e non deve rimanere fine a se stesso, ma da intendersi quale strumento per indagare e rilevare se il sistema scolastico è in grado di fornire buone prestazioni e se funziona come feedback per migliorare i risultati stessi degli studenti (Tammaro, 2016, p. 331).

L'idea di una valutazione del corpo docente suscita reazioni avverse negli stessi insegnanti e questo si ha soprattutto quando non sono chiari gli obiettivi della valutazione, inoltre, come dimostrano alcune ricerche, le critiche dei docenti ai tentativi di introdurre forme di valutazione si riferiscono all'efficacia e agli strumenti utilizzati. Spesso gli insegnanti ritengono le tecniche calate dall'alto ed i metodi mutuati da una cultura aziendalistica e meccanicistica lontana dal mondo della scuola, quindi temono che la valutazione diventi un metodo per distruggere l'istruzione pubblica e diffondere quella privata (Fondazione Agnelli, 2014, p. 126).

Parlare di valutazione del corpo docente significa riportare il discorso su un aspetto qualificante questa professionalità, un aspetto da tutti riconosciuto come "un fondamentale" che la qualifica e fa la differenza, ossia la necessità di continuare ad apprendere, ad aggiornarsi a qualificare l'insegnamento al fine di ottenere i migliori risultati dalla propria azione e dai propri studenti (Previtali, 2012, p. 15).

Il maggior interesse, anche da parte dell'opinione pubblica verso la valutazione della scuola, diffuso negli ultimi anni, è dovuto a vari motivi. Innanzitutto le sollecitazioni dell'Unione Europea nei confronti delle forze politiche e dei governi (Commissione

Europea 2010; Cresson, 1995; Indicazioni OCSE, 2001; Strategia di Lisbona, 2000; Trattato di Schenghen, 1998); i risultati delle periodiche valutazioni OCSE dell'apprendimento che vedono i quindicenni italiani sotto la media europea; l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica; l'adozione nel settore pubblico di logiche manageriali funzionali all'esigenza di rendere più efficiente la spesa pubblica; la crescita esponenziale delle possibilità di socializzazione delle informazioni che contribuisce ad alimentare nelle famiglie una domanda di trasparenza e di più attivo coinvolgimento nei meccanismi scolastici.

La valutazione dei docenti in Italia è stata caratterizzata da un cammino normativo molto incerto. Essa compare per la prima volta nel 1958 quando l'allora ministro della Pubblica istruzione, Aldo Moro, modificando una normativa del 1923, interviene in materia di valutazione e di carriera del personale docente. Il "concorso per merito distinto" dà ad insegnanti con riconosciute competenze culturali e professionali, unite a un'adeguata anzianità, la possibilità di ottenere un avanzamento accelerato di carriera partecipando a un concorso per titoli ed esami o solo titoli indetto annualmente.

A partire dagli anni Settanta, in un clima di rivoluzione e rinnovamento delle istituzioni e della vita sociale, i decreti delegati del 1974 costituiscono la risposta legislativa alle contestazioni studentesche e ai nuovi atteggiamenti degli intellettuali democratici e progressisti che, assumendo la convinzione che i fermenti innovativi trovano corrispondenza nella mutata situazione sociale, economica e culturale, avvertono come non più rinviabile l'attuazione di una scuola diversa, orientativa e promozionale al posto di quella selettiva.

Lo stato giuridico degli insegnanti si basa adesso sull'unicità della funzione docente e sulla libertà di insegnamento. Si affermano così i principi dell'ugualitarismo, la retribuzione economica dipende solo dall'anzianità di servizio. Il principio della non valutazione del personale docente, introdotto con la decretazione delegata, sopravvive per vari decenni, resistendo anche a cambiamenti intervenuti nel sistema pubblico in materia di controllo, valutazione e responsabilità di risultato. Nel 1999 ci fu il tentativo dell'allora ministro dell'istruzione Luigi Berlinguer di introdurre forme di differenziazione salariale che premiassero gli insegnanti più meritevoli attraverso il superamento di una procedura concorsuale per titoli ed esami riservata solo al 20% dei docenti dell'organico nazionale con almeno dieci anni di anzianità di servizio. Probabilmente anche a causa di queste limitazioni la proposta non si è mai realizzata (Fondazione Agnelli, 2014).

La valutazione del personale della scuola ricompare, a partire dal 2009, nel più ampio processo di valutazione della performance del personale delle pubbliche amministrazioni, collegata al merito/premio e alle sanzioni previste dalla "riforma Brunetta" (2).

I principi e i criteri della riforma Brunetta, mutuati dal management aziendale e applicati alla pubblica amministrazione, comportano la messa in funzione di un complesso sistema di "misurazione, valutazione e trasparenza della performance" da cui discendono i criteri di premialità legati a una graduatoria.

Anche a seguito di queste trasformazioni, alla fine del 2010, ci furono due sperimentazioni di valutazione promosse dal MIUR: "Valorizza" basata sulla valutazione dei singoli docenti e VSQ (Valutazione per lo Sviluppo della Qualità nelle Scuole) centrata sulla valutazione delle scuole nel loro complesso, accomunate dall'enfasi sulla loro



dimensione meritocratica che contraddistingue in questa fase storica la comunicazione ministeriale, successivamente anche il progetto Vales (2012) fu un tentativo di sperimentare un modello di valutazione volto al miglioramento, recependo le indicazioni comunitarie in merito alla necessità di accelerare la “costruzione” del Sistema Nazionale di Valutazione italiano.

I risultati di queste sperimentazioni rappresentano un’ennesima dimostrazione di quanto sia complessa e difficile la valutazione nella scuola, in particolare del personale docente.

Anche l’approvazione, nel marzo 2013 del Regolamento che istituisce e disciplina il Sistema nazionale di valutazione (D.P.R. 28 marzo 2013, n.°80) e che affida all’ INVALSI il coordinamento sistema di valutazione nazionale e all’INDIRE il contingente ispettivo e il sostegno ai processi di innovazione centrati sulla diffusione e sull’utilizzo delle nuove tecnologie, non introduce sostanziali novità per quanto riguarda la valutazione dei docenti.

Infine, è ancora con la L.107/2015 che si parla di valorizzazione del merito personale dei docenti attraverso un bonus annuale avente natura di retribuzione accessoria, delegando il dirigente scolastico ad individuare i docenti meritevoli sulla base dei criteri individuati dal riformato comitato di valutazione (3) (art.1, commi 127,128). Il rischio è di introdurre elementi di opacità e conflittualità, se non sono definiti criteri puntuali, rilevabili, misurabili e condivisi dal consiglio di istituto e dal collegio dei docenti.

A partire dagli inizi del Duemila, la formazione e la valutazione degli insegnanti, hanno ottenuto un crescente interesse a livello internazionale. La qualità della formazione iniziale e continua degli insegnanti è stata riconosciuta come uno dei fattori strategici da istituzioni come l’OECD, l’UNESCO e la European Commission. Per quanto riguarda la valutazione L’OECD, nel 2009, ha avviato una ricerca per analizzare le politiche e le pratiche di valutazione delle scuole, degli studenti e degli insegnanti nei ventinove Paesi che hanno partecipato all’indagine nel triennio 2009-2013. La valutazione degli insegnanti è l’aspetto più difficilmente comparabile tra i vari tipi di valutazione usati nei Paesi, infatti le *Reviews* di ciascun Paese, evidenziano che sono state utilizzate modalità di valutazione molto differenti che vanno dai sistemi centralizzati ad approcci informali sviluppati a discrezione delle scuole (Pellegrini, 2014). Solo sei sistemi educativi dei ventinove paesi analizzati non possiedono nessun quadro per la valutazione (comunità francese del Belgio, Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia e Spagna) mentre gli altri hanno un quadro politico nazionale o regionale di riferimento che regola la valutazione dei docenti (OECD, 2013). Negli altri casi, essa è condotta in modo autonomo dalle singole scuole. Per i Paesi che invece hanno un sistema di valutazione, le modalità più comuni sono la valutazione dell’insegnante alla fine del primo periodo di prova (in quindici paesi) e la valutazione regolare da parte delle scuole (diciotto paesi). La valutazione degli insegnanti solo alla fine del periodo di prova e non successivamente avviene in Italia, Lussemburgo e Irlanda.

Gli obiettivi della valutazione, generalmente sono lo sviluppo professionale o l’*accountability* o entrambi. Nel primo caso si tratta principalmente di una valutazione interna mirata a una crescita formativa del docente, nel secondo caso, spesso è fatta da

valutatori esterni ed è legata al salario, assegnazione di bonus o sanzioni o avanzamento di carriera (Salatin, 2015).

In alcuni Paesi i valutatori esterni sono degli ispettori, come in Francia, Spagna, Germania e Austria. In alcuni casi, invece, vi è una valutazione individuale svolta da ispettori esterni e dal capo di istituto. Emblematico a questo proposito è il caso della Francia: gli insegnanti della scuola secondaria sono valutati ogni sei-sette anni da esperti pedagogici regionali che osservano il docente mentre sta facendo una lezione e poi segue un colloquio, il dirigente invece formula una valutazione sulla base di criteri come la puntualità, l'assiduità, l'autorevolezza...

In alcuni Paesi, la valutazione è affidata esclusivamente al capo di istituto, come in Polonia, il quale può avvalersi dell'organo di rappresentanza degli studenti, si tratta di una valutazione descrittiva che si conclude con una valutazione generale.

Nei Paesi del Nord Europa, invece, non esistono forme di valutazione sui singoli docenti bensì forme di valutazione o autovalutazione sull'istituto. Periodicamente però sono previsti colloqui tra docenti e dirigente per verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Infine, l'Inghilterra, costituisce un modello a sé poiché ha adottato un modello di gestione delle scuole di tipo manageriale e privatistico. In questo caso la valutazione è sia sulla singola scuola che sui docenti ed è effettuata da più soggetti: capo di istituto, consulente esterno nominato dallo *school governing body* più due o tre rappresentanti di quest'ultimo, la performance dei docenti deve essere valutata annualmente. Dal 2014, tutti gli aumenti stipendiali sono legati a questa valutazione (Eurydice, 2016).

In generale, come emerge dal report (Eurydice, 2016), la forma più diffusa tra i Paesi partecipanti è la valutazione periodica condotta a livello interno dalla scuola stessa, ed è impiegata come strumento per lo sviluppo professionale, per la pianificazione della carriera dell'insegnante e per raggiungere gli obiettivi che la scuola ha stabilito.

L'indagine OECD, ha rilevato inoltre che, quando la valutazione è orientata al miglioramento delle pratiche ed è condotta all'interno della scuola, gli insegnanti sono più aperti a rilevare le proprie debolezze e a farsi valutare, al contrario, quando la valutazione ha conseguenze sullo stipendio o sulla carriera, diminuisce la disponibilità a far emergere le proprie difficoltà.

I Paesi esaminati, pur possedendo differenti criteri per valutare l'insegnamento presentano degli elementi in comune negli standard che sono: la definizione del profilo professionale e le competenze di un insegnante, i doveri professionali, il piano di sviluppo della scuola e il piano di attività annuale.

Gli strumenti maggiormente utilizzati per valutare gli insegnanti sono l'osservazione, il portfolio, i questionari, l'autovalutazione, l'intervista e il colloquio. In particolare il portfolio, che raccoglie lezioni, materiale usato dallo stesso docente, riflessioni appare uno strumento valido per esercitare la competenza riflessiva (Pellegrini, 2014; Salatin, 2015).

Nella maggior parte dei Paesi è il dirigente dello stesso Istituto a compiere la valutazione, questo è un elemento positivo poiché egli conosce bene la realtà del contesto sociale e gli obiettivi del piano educativo della scuola e poiché il suo obiettivo dovrebbe essere il miglioramento dell'efficacia della scuola stessa, a patto naturalmente che egli sia

adeguatamente formato per fare ciò. Il report evidenzia che la partecipazione di più valutatori oltre che l'utilizzo di più strumenti, è la chiave per una valutazione dei docenti accurata ed efficace (Danielson, 2011).

Inoltre, affinché vi sia condivisione, partecipazione e sviluppo professionale da parte degli insegnanti, occorre che gli standard siano chiari e condivisi da loro stessi (OECD, 2013; Salatin, 2015).

Per concludere, dall'analisi della *Review* dell'OECD, pur non descrivendo in dettaglio tutti gli aspetti della valutazione, emerge un quadro di sintesi delle politiche e delle pratiche più diffuse per dare informazioni e migliorare la valutazione dei docenti nei vari Paesi. Pur non essendo possibile delineare un modello migliore di un altro, anche a causa della diversità dei contesti sociali e culturali, emergono alcuni concetti chiave per rendere la valutazione più efficace e affidabile (OECD, 2013):

- chiarire e condividere le finalità della valutazione con gli insegnanti;
- stabilire un framework e standard di riferimento coerenti;
- consolidare una periodica valutazione per lo sviluppo professionale a livello della scuola e stabilire una valutazione periodica condotta da valutatori esperti per il progresso della carriera;
- utilizzare diversi strumenti e diversi valutatori;
- formare i valutatori e i dirigenti scolastici per svolgere questo ruolo;
- fornire supporto per osservazioni efficaci in classe;
- garantire che la valutazione alimenti lo sviluppo professionale e la qualità della scuola.

Per quanto riguarda l'Italia, dall'indagine emerge che non possiede né standard nazionali né un sistema organizzato per la valutazione dei docenti.

Le informazioni relative ai vari stati e le raccomandazioni emerse, potrebbero aiutare i decisori politici, i legislatori e chi è impiegato nel mondo della scuola a trovare un sistema efficace di valutazione e formazione continua dei docenti.

Certamente sarebbe assai difficile condividere uno stesso sistema di valutazione dei docenti a livello europeo, a causa proprio della differente organizzazione scolastica, ma potrebbe essere possibile utilizzare gli stessi principi su cui basare il sistema di valutazione.

Come emerge da varie ricerche, un aspetto essenziale è la condivisione, da parte dei docenti, delle modalità e degli obiettivi della valutazione (Eurydice, 2016; OCDE, 2013; Salatin, 2015). Poiché, come sottolinea la normativa europea, è auspicabile che nella carriera di un insegnante vi sia un processo cumulativo di acquisizione di competenze (Consiglio dell'Unione Europea, 2010) mirato anche all'acquisizione di ulteriori qualifiche che permettano ai docenti di intraprendere attività di ricerca ed esperienze di mobilità, sia tra diversi paesi europei sia tra livelli dei sistemi di istruzione, sarebbe opportuno realizzare un sistema di valutazione/ autovalutazione condiviso a livello europeo che miri a verificare l'effettivo raggiungimento di tali competenze, anche in un'ottica di internazionalizzazione della professionalità docente.



## **L'autovalutazione come forma mentis del docente: dalla consapevolezza all'apprendimento trasformativo**

Uno dei principi maggiormente condivisi dalla comunità scientifica nazionale e internazionale è la correlazione diretta tra la valutazione e la crescita della professionalità docente e, conseguentemente, il miglioramento dell'offerta formativa e dell'apprendimento degli studenti.

Dalla normativa europea, emerge l'immagine di un docente in grado di contribuire in modo efficace alla formazione dei giovani come *life long learners* (UE, 2010) e questo implica da parte del docente stesso, una capacità di apprendere continuamente in svariati contesti (formale, informale, non formale) e conseguentemente, saper selezionare e valutare le proprie conoscenze e strategie didattiche.

Appare evidente come la necessità di un apprendimento permanente e *lifewide*, per rispondere alle mutate condizioni della società conoscitiva (UE, 2006), se da una parte delinea delle direzioni prioritarie da seguire per la scuola, dall'altra è ancora distante dall'affermarsi come "forma mentis organizzativa".

Anche per i docenti "diviene fondamentale essere *capacitati* ad apprendere lungo l'arco della vita come opzione di sviluppo, espressione di quella democrazia cognitiva (Morin, 2012) che permette di esercitare la cittadinanza attiva lungo i tempi di vita. Valorizzare ogni apporto individuale all'interno di un'organizzazione che apprende è ulteriore motivo di sviluppo" (Ellerani, 2013, p. 164).

Il concetto di "apprendimento permanente" nei documenti della Commissione europea (2000, 2001) viene definito come "qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale". Per quanto concerne gli insegnanti la principale "novità" sta nella valorizzazione dei saperi informali e non formali che divengono tanto importanti quanto quelli formali. La scuola, agenzia educativa formale, per molto tempo è rimasta legata ai corsi di formazione/aggiornamento per docenti organizzati dal Ministero o altri enti formativi e certificati, adesso la sfida sta nel creare un sistema di certificazione delle competenze acquisite nel settore non formale e informale (Legge 92/2012, Miur-Mef 2015). Da parte dei docenti significa avere la consapevolezza che la complessità di questa professione si declina anche coniugando tra loro i saperi formali, non formali e informali.

I docenti rappresentano un capitale umano il cui sviluppo conduce più facilmente coesione sociale e sostenibilità: il nostro sistema educativo dovrebbe assumersi la responsabilità di nutrire e sviluppare le capacità di ognuno per promuovere innovazione. In questo modo la scuola potrà assumere un ruolo centrale nell'innovazione e nella coesione dei sistemi sociali ed economici. Una delle priorità è proprio la riformulazione del concetto di valutazione che andrebbe intesa come strumento e modalità per "dare valore", come cultura di miglioramento continuo (Ellerani, 2013, p. 165). In un sistema scolastico, sociale e culturale proiettato nel paradigma dell'apprendimento permanente, occorre pensare alla valutazione degli studenti, dei docenti e dei dirigenti, come un sistema di opportunità. L'azione del valutare dovrebbe divenire un processo utile a

conoscere le scuole, atto iniziale di un processo verso il miglioramento al quale concorrono, in forma cooperativa, gli attori coinvolti nella scuola. Naturalmente si tratta di trasformare la percezione del significato del termine “valutazione”, troppo spesso avvertita come una prova, una minaccia alla propria professionalità, un tentativo di punire. Già dalla valutazione dell’anno di prova, attraverso la *peer education* con il tutor e l’abitudine alla riflessività e alla documentazione attraverso il portfolio e il bilancio delle competenze, i docenti hanno l’opportunità di cogliere i benefici di un lavoro di confronto e collaborazione professionale con i colleghi, che potrebbe divenire un modo di lavorare durante la carriera professionale.

L’idea di una forma di valutazione richiama inevitabilmente alla capacità di riflettere (Schön, 1993; Mortari, 2009) per mettersi in discussione ed eventualmente trasformarsi (Mezirow, 2003).

Come scrive Salatin (2015), la valutazione dell’insegnamento non deve essere vista come una forma di controllo, di tipo più o meno burocratico, ma come un’azione “organica” basata su una “pratica di supervisione” generatrice di riflessività per gli insegnanti e per la comunità scolastica. Ciò rinvia anche alla nozione di “comunità professionale che apprende” ormai consolidata nella letteratura internazionale (Wald, Castleberry, 2010). Il confronto con la comunità professionale attraverso un “dialogo critico” nel quale i docenti possano “mettere in discussione e validare consensualmente le loro diverse convinzioni” (Fabbri, Striano e Melacarne, 2008), diviene un potente mezzo di autovalutazione e di crescita della loro formazione. La comunità di pratica ha lo scopo di gestire la conoscenza e di favorire l’apprendimento. Schön è stato uno dei primi autori a usare il costrutto di comunità intesa come condivisione di convenzioni, di azioni che includono mezzi, linguaggi e strumenti peculiari che operano all’interno di particolari tipologie di contesti istituzionali e che condividono un comune corpo di conoscenze professionali (Ibidem, p. 32).

La necessità dell’autovalutazione interna da parte delle scuole è confermata abbastanza recentemente dal DPR n°80/2013 che introduce per la prima volta il Rapporto di autovalutazione (RAV) che, al di là degli aspetti più burocratici e formali, assegna un ruolo attivo e funzionale alle scuole nella loro autovalutazione interna il cui fine ultimo è migliorare gli esiti di apprendimento. Il RAV rappresenta un’opportunità di collaborazione collegiale per migliorare la comunità professionale. Non si tratta di riempire di dati un documento ma di interpretare i dati, di metterli in correlazione e “farli parlare”, affinché l’autovalutazione non si limiti ad un sistema autoreferenziale, ciò che viene auto valutato necessita anche di una revisione esterna. Uno dei primi passi nel cammino per l’acquisizione di nuove competenze è quello di assumere la consapevolezza di ciò che si sa o non si sa (Chianese, 2011). La pratica auto valutativa si configura come processo in cui il soggetto passa da forme di non consapevolezza a forme di consapevolezza sempre maggiori in merito alle proprie aree di competenza.

Tra gli strumenti a disposizione del personale docente per auto-valutarsi e migliorare costantemente le proprie competenze, appare particolarmente interessante il Personal Development Plan (PDP) (Chianese, 2011), sostenuto per la prima volta in Inghilterra nel 1997 sotto la spinta di una raccomandazione del “National Inquiry into Higher Education.

The Dearing Report” che suggeriva alle istituzioni di istruzione superiore di sviluppare uno strumento di registrazione degli apprendimenti dello studente e un processo di pianificazione dello sviluppo personale. L'importanza di questa raccomandazione sta nel processo che genera, sostenendo e incoraggiando i soggetti che lo utilizzano nel riflettere criticamente sui loro percorsi di sviluppo, sulle strategie utilizzate e sul rapporto tra il loro futuro lavoro e le competenze che stanno acquisendo. Ponendo il soggetto che apprende, al centro dei propri processi di sviluppo, da lui stessi definiti, il PDP supporta anche lo sviluppo di abilità e competenze strategiche manageriali necessario sia in processi formativi di apprendimento, sia in percorsi di carriera e quindi si rivela utile anche agli insegnanti. I processi fondamentali coinvolti nella strutturazione, nello sviluppo e nel management del PDP sono relativi a tre domande: la prima riferita al passato (ciò che si è appreso dall'esperienza del lavoro ma anche fuori dal contesto professionale); la seconda al presente (quali competenze raggiunte), e infine al futuro (cosa migliorare o cambiare e quale direzione intraprendere) (Chianese, 2011, p. 56).

Questo modello passato-presente-futuro è presente nell'attuale bilancio di competenze, utilizzato dai docenti durante l'anno di prova, però manca questa modalità di autovalutazione e auto-formazione, negli anni successivi, durante tutta la carriera docente.

Una delle strategie attuabili con i docenti potrebbe essere quella della narrazione autobiografica: raccontare per dare ordine, oggettivare e sistematizzare parti dell'identità, riflessioni, dubbi e interrogativi. Infatti, organizzare l'esperienza in forma narrativa costituisce una predisposizione dell'essere umano e corrisponde al bisogno di ricostruire la realtà attribuendole uno specifico significato, una modalità per costruire significati condivisi (Bruner, 1992). Per rendere tali processi auto valutativi-formativi meno autoreferenziali e maggiormente condivisi dalla comunità professionale, le scuole potrebbero organizzare sistemi di valutazione tra pari creando accordi di rete tra scuole. I dubbi e le perplessità dei docenti vengono così esternati e condivisi da un gruppo di colleghi con cui, collaborando per risolvere simulazioni e studi di caso, possono realizzarsi forme di autovalutazione e valutazione in un'ottica *lifelong* e *lifewide learning*.

Il PDP consente al soggetto di attivare processi di riflessione sia nel corso dell'azione che a posteriori rispetto a un contesto più ampio e ben si addice alla professione docente che necessita di una continua riflessione del proprio operato (Schon, 1993). Il pensiero riflessivo all'interno dei contesti di apprendimento permanente nell'età adulta, non può prescindere dal contributo di Dewey, secondo cui la funzione primaria svolta dal pensiero riflessivo è quella di “trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un'oscurità [...] in una situazione risolta, chiara e armoniosa” (Dewey, 1961). La capacità di riflettere permette al docente di ripercorrere le esperienze analizzando comportamenti, schemi di azione, emozioni e reazioni rendendo la persona consapevole su cosa sa fare e quali sono le risorse da cui può attingere ed è quindi indispensabile nei processi di autovalutazione (Chianese, 2013).

Il Piano di Sviluppo Individuale è uno strumento a matrice costruttivista che vede il soggetto come reale protagonista del processo di costruzione della propria conoscenza e dell'immagine della realtà nella quale egli vive (Chianese, 2011, p. 86) che si basa su un metodo autobiografico di sollecitazione, raccolta, analisi di ricordi o scritti che

ricostruiscono storie di sé, è uno strumento di narrazione di sé e delle proprie esperienze sia in essere che da sviluppare, che può trovare nella comunità professionale docente, nel confronto con gli altri, maggiore possibilità di riflettere, esternare i propri bisogni e intraprendere vie di autoformazione e miglioramento. Come appare evidente siamo davanti a una valorizzazione di tutti i livelli di apprendimento: formale, informale e non formale.

Nell'epoca attuale, della complessità, del post moderno e dei cambiamenti, in particolare nelle forme di comunicazione e nelle modalità di apprendere, è assai probabile, da parte dei docenti, avvertire una specie una "crisi" delle proprie cornici di riferimento, e che si trovino a dover ripensare e trasformare le loro metodologie strategico-comunicative e didattiche. In questo senso, l'aggiornamento professionale, pensato come un corso di formazione per docenti mirato su un tema specifico, spesso condotto in modo tradizionale, non risponde ai bisogni di *lifelong lifewide learning* dei docenti di oggi. Nel secondo caso, siamo davanti ad un processo continuo, che riguarda tutta la persona, gli obiettivi sono collegati alla promozione, all'innovazione e alla crescita professionale dell'esistente, esso tende alla trasformazione e al miglioramento della persona attraverso l'interconnessione di apprendimenti formali, non formali e informali.

Creare delle collaborazioni tra scuole e università o altri enti di ricerca per promuovere forme di ricerca-azione sulla valutazione e autovalutazione e che necessariamente implicano processi di autovalutazione e crescita professionale da parte del corpo docente, potrebbe essere una valida strategia per diffondere il bisogno e la realizzazione di forme di *lifelong e lifewide learning* nel corpo docente.

## Conclusioni

I tentativi compiuti fino ad adesso in Italia nella realizzazione di un sistema di valutazione della scuola e degli insegnanti sono stati accolti da quest'ultimi per lo più con scetticismo, sospetto e tentativi di opposizione (Fondazione Agnelli, 2014). Tale reazione non è un'anomalia italiana ma, anche in altri paesi, il tentativo di introdurre procedure di valutazione esterna ha quasi sempre provocato critiche e reazioni negative tra gli insegnanti (Ibidem). Le principali critiche rivolte alla valutazione, a livello generale mettono in discussione la legittimità stessa della valutazione e l'efficacia pedagogica, poi vi sono obiezioni metodologiche e tecniche poiché il processo tende a procedere dall'alto verso il basso. Il fatto poi che l'operato dei docenti sia correlato con il successo scolastico degli studenti, crea ulteriori disapprovazioni verso la valutazione da parte dei docenti, poiché nei risultati di apprendimento influiscono numerose variabili individuali per cui non può essere strettamente correlato al lavoro dell'insegnante.

L'unica strada percorribile appare quella della valutazione costruita e progettata con i docenti, evitando ogni iniziativa "calata dall'alto e dall'esterno". Quindi, un maggiore coinvolgimento e collaborazione degli insegnanti ed un ruolo più attivo del dirigente scolastico nell'ambito dei suoi autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, per rafforzare l'identità della scuola, per valorizzare e migliorare le competenze dei docenti e per sperimentare strategie di *accountability*.

In particolare, nella scuola secondaria di secondo grado, che è stata ancora poco investita dalle recenti innovazioni scolastiche e dove ancora mancano delle Indicazioni nazionali di riferimento, sarebbe auspicabile fissare almeno dei principi-guida per la valutazione ed autovalutazione dei docenti.

L'obiettivo della valutazione non è premiare chi è più bravo quanto piuttosto instaurare un processo che porti ad una crescita professionale dei singoli docenti e, di conseguenza, dell'intero sistema scuola. Occorre lavorare sulla collegialità, sullo scambio di idee e la messa in comune di esperienze e pratiche didattiche, favorire un continuo processo di (auto) formazione in servizio e costruire ambienti collaborativi.

Docenti che apprendono continuamente, che sia auto-valutano, che costruiscono ambienti collaborativi, metacomunicano un atteggiamento positivo agli studenti attraverso un processo di lavoro che può essere ripetuto nelle classi (Ellerani, 2013, p. 175). Nella comunità di apprendimento gli insegnanti lavorano insieme, studiano, conoscono, progettano, sperimentano e riflettono su nuove pratiche nel loro contesto, condividendo le loro conoscenze e competenze specifiche. Di conseguenza, gli studenti apprendono più facilmente a costruire essi stessi pratiche collaborative, di impegno e ad assumersi maggiori responsabilità nel perseguire i propri risultati (Darling-Hammond, 2009; McLaughlin, Talbert, 2006).

## Note

- (1) Le dieci competenze descritte da Perrenoud sono: organizzare e animare situazioni di apprendimento, gestire la progressione degli apprendimenti, ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione, coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro, lavorare in gruppo, partecipare alla gestione della scuola, informare e coinvolgere i genitori, servirsi delle nuove tecnologie, affrontare i doveri e i dilemmi della professione, gestire la propria formazione continua.
- (2) Tale riforma, che pone tra i propri elementi fondanti la valutazione, si poggia sulla legge 15/2009 «Delega al governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e alla Corte dei conti», e sul d. lgs. 159/2009, «Attuazione della legge 4 marzo 2009, n.15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni».
- (3) Il comitato resta in carica tre anni, è presieduto dal Dirigente, comprende tre docenti e si differenzia nei diversi ordini scolastici: nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo sono previsti due genitori mentre il secondo ciclo prevede un genitore e uno studente. Infine il comitato si avvale della presenza di un componente nominato dall'ufficio scolastico regionale (può essere un docente, un dirigente scolastico oppure un dirigente tecnico).



## Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Allulli, G., Farinelli, F., Petrolino, A., (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Guerini e Associati: Milano.
- Altet, M., Charlier, E., Paguay, L. & Perrenoud, Ph. (ed.). (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Bottani, N. & Checchi, D. (cur.). (2012). *La sfida della valutazione*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J (1992). *Saper fare, saper pensare, saper dire*. Roma: Armando.
- Capperucci, D. (cur.). (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole?* Torino: SEI.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Roma.
- Chianese, G. (2011). *Il Piano di sviluppo individuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Chianese, G. (2013). *Educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cresson, E. (ed.) (1995). *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*. Bruxelles.
- Darling, M.& Hammond, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: a Status Report on Teacher Development in United States and Abroad*. Washington: National Staff Development Country.
- Davis, B. & Sumara, D. (2012). Fitting teacher education in/to/for an increasingly complex world. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9, 30-40.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2013). *Il ciclo del valore. Innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commision, (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussel.
- Eurydice, (2009). *Modelli di valutazione degli insegnanti in UE*. Bruxelles: Eurydice.
- Eurydice, (2016). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. Bruxelles: Eurydice
- Fondazione Agnelli, (2014). *La valutazione della scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Federighi, P. (2016). L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti, In Dozza e Ulivieri (ed.). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 219-225). Milano: Franco Angeli.
- Galliani, L, (ed). (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Guglielmi, D. & Guerra,L. (2016). *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*. Milano: Franco Angeli.

- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalità degli insegnanti*. Lecce: PensaMultimedia.
- Notti, A. (ed). (2014). *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia
- OECD, (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD Publishing, Paris.
- OECD, (2009). *Teacher Evaluation: Current practices in OECD Countries*, OECD Publishing, Paris.
- OECD, (2013). *Teacher for the 21th century: Using Education to Improve Teaching*, OECD Publishing, Paris.
- OECD, (2014). *TALIS 2013 results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Previtali, D. (2012). *Come valutare i docenti?* La Scuola, Brescia.
- Quaglino, G. P (ed) (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliva, A. (2014). *La sperimentazione ministeriale "Valorizza": un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti meritevoli*. Genova: Associazione Trelle.
- Pellegrini, M. (2014). *La valutazione degli insegnanti nell'area OECD*. *Form@re*, 14, 105-117.
- Perla, L. (2012). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Salatin, A. (2015). *La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee*, In Galliani (ed.), *L'agire valutativo* (pp. 313-327). Milano: La Scuola.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sibilio, M. (2016). *La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente*, In Dozza e Ulivieri (ed), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 135-138). Milano: Franco Angeli.
- Stronge, J.H. (2010). *Le qualità degli insegnanti efficaci*. Roma: LAS.
- Tamaro, R. (2016). *Perché e come valutare nella scuola e nelle scuole*. In: Rivoltella, P. C., Felisatti, E., Di Nubila, R.D., Notti, A. & Margiotta, U. (ed.), *Saperi pedagogici e pratiche formative* (pp. 331-356). Lecce: Pensa Multimedia.
- Ulivieri, S., Franceschini, G. & Macinai, E. (ed.). (2008). *La scuola secondaria oggi*. Pisa: ETS.

Ulivieri, S. (ed.). (2012). *Insegnare nella scuola secondaria*. Pisa: ETS.

Wald, P.J. & Castleberry, M.S. (2010). *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*. Roma: LAS.