

La valutazione della professionalità  
docente  
in prospettiva europea

Umberto Margiotta

Ca' Foscari

Venezia

# Le coordinate di riferimento

- Legge 107/2015 **COMMI 127-128** (*premieria per i docenti*)
- **Legge 107/2015 COMMA 129 (COMITATO DI VALUTAZIONE)** Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti 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.
- **MIUR PNF 2016-2019: Portfolio personale** . Un portfolio che parte da una sorta di autovalutazione, da un bilancio di competenze, che si proietta verso la formazione e che ha anche dei possibili sviluppi verso incentivi di carriera e retributivi. Il portfolio può consentire, in una stagione difficile per la scuola, di tenere aperta l'idea di una crescita continua della professionalità e di un suo miglioramento ( Cerini, La strategia del portfolio docente, Bologna 2011).

# La professionalità docente tra valorizzazione e valutazione



# I campi della professionalità docente



# IL PORTFOLIO: UN SISTEMA INCROCIATO DI DELLE COMPETENZE



# Il Portfolio

- L'opportunità di gestire in autonomia il proprio percorso lavorativo e di costruire strada facendo la propria identità professionale certamente ben si attaglia alle istanze di individualizzazione, realizzazione e affermazione di sé che emergono nella società contemporanea,.
- Ma possiede anche risvolti critici, in quanto viene a dipendere dalle capacità (progettuali e riflessive) del soggetto e dagli spazi di negoziazione ed apprendimento effettivamente salvaguardati dalle organizzazioni.
- Capacità e spazi che non possono essere dati per scontati, non sono equamente distribuiti, e necessitano di trovare luoghi e occasioni di sviluppo.
- A fare la differenza non è soltanto la stabilità o meno dell'occupazione, bensì il tipo di mansioni in cui si è impiegati, le caratteristiche professionali che esse richiedono, le possibilità che offrono di coniugare alla specializzazione spazi di autonomia, responsabilità, e arricchimento professionale

# A proposito di competenza professionale

- A dispetto della fortuna e della diffusione della nozione di competenza, essa rimane indeterminata, difficile da operationalizzare: un *fuzzy concept*, il cui significato si plasma a seconda dell'approccio di studio e del contesto di applicazione (Delamare Le Deist e Winterton, 2005).
- La sua multidimensionalità ne rende difficile la sistematizzazione, rimandando a elementi costitutivi eterogenei;
- Richiede pertanto di adottare una prospettiva di analisi olistica, capace di tenere insieme aspetti cognitivi e operativi, individuali, sociali e occupazionali (*ibidem*).

# Quali competenze professionali?

- A complicare il quadro contribuisce il fatto che l'attribuzione di competenza può essere data, a seconda dell'approccio, a una diversa fase dell'agire giudicato efficace (Colasanto, Lodigiani, 2005):
- un primo approccio, Boyatzis (1982), allievo di McClelland, e di L. M. Spencer e S. M. Spencer (1995), posiziona la competenza all'origine dell'agire, rintracciandola nelle caratteristiche personali, intrinseche dell'individuo;
- un secondo approccio, seguendo Le Boterf (1994), indica la competenza nel processo mediante il quale il soggetto utilizza le risorse di cui dispone per mettere in atto un comportamento efficace: la competenza risiede dunque non nelle risorse da mobilitare, ma nella *mobilitazione* stessa che avviene in un determinato contesto ed esprime una specifica *expertise*. La competenza ne risulta fortemente connotata sul piano socio-culturale «poiché il contesto ne determina l'efficacia, ne orienta il manifestarsi, ne indirizza l'operatività» (Meghnagi, 1992; 2006, 289). In tale prospettiva vengono valorizzate le competenze tacite (che sono contesto-dipendenti), la conoscenza pratica e situata (Polanyi, 1967);
- un terzo approccio si concentra invece sulla parte finale dell'agire ovvero sul risultato: la competenza risiede nell'*output*, nei livelli di prestazione (Mansfield, 1993). L'agire viene scomposto nelle attività che lo costituiscono e si ritiene convenzionalmente che ciascuna di tali attività rappresenti una «unità di competenza» su cui è possibile fondare la progettazione di *curricola* formativi e operationalizzare gli obiettivi di apprendimento (Isfol, 1994).
- **La competenza non è meramente un fare, ma un agire (sociale/professionale). In quanto agire, implica un orientamento ai valori, una attribuzione di senso e significato, una capacità di interpretazione e di finalizzazione consapevole dell'azione, un riferimento al contesto e agli altri che condividono quello stesso contesto e chiama all'esercizio di responsabilità.**



# Insomma competenza

- La competenza è «una *nozione di confine* che ha uno *stemma dialettico al proprio interno*, che si valorizza in quanto *si integra* (e non si separa) *rispetto ad altre nozioni* diverse e contigue (tipo: conoscenze, capacità, riflessività, criticità)» (Cambi, 2004, 24).
- È una nozione di confine, che traccia confini.
- Come tale costruisce senso e si trova in diretta relazione con questioni relative alle sue conseguenze professionali.

# What is effective teaching?

Effective teachers:

- have high expectations for all students
- contribute to positive academic, attitudinal, and social outcomes for students such as regular attendance, on-time promotion to the next grade/level, on-time graduation, self-efficacy, and cooperative behaviour.”
- *(Goe, Bell, Little, Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness. June 2008)*

# Teacher Effectiveness

- How should effectiveness be defined?
- Should it be restricted to classroom work only?
- Is it best measured in relation to teachers' effects on students' academic outcomes?
- What other educational outcomes should we look at?

***A teacher is effective if she/he can add value to the planned goals of student's outcomes and assigned tasks in accordance with school goals and those of the broader education system***

# THE PERSPECTIVE CHALLENGE

## A KEY IDEA

**Different sources of information and evidence about teacher effectiveness and effective teaching practices – the need for triangulation of perspectives**

- **Students' educational outcomes.** e.g. progress in Language, Maths, Science & other academic measures PLUS social - behaviour & affective outcomes
- **Teachers' subject and pedagogical knowledge**
- **Professional judgments** e.g. by inspectors
- **Observation** of teachers' classroom practices
- **Students' and teachers' views**

**Pam Sammons (2013)**

**University of Oxford Department of Education**

# PERFORMANCE INDICATORS & REFLECTIVE QUESTIONS INTENDED TO PROMOTE BETTER QUALITY OF TEACHING IN HONG KONG

Performance indicators	Reflective Questions for Teachers
<b>Teaching Organisation</b>	How do teachers design their teaching content and adopt teaching strategies according to their teaching objectives and student abilities?
<b>Teaching Process</b>	Are teachers' communication skills effective in promoting student learning?
<b>Feedback and Follow Up</b>	Are teachers able to provide appropriate feedback to students to help them improve?

Quality Assurance Division, Education Bureau (2008)

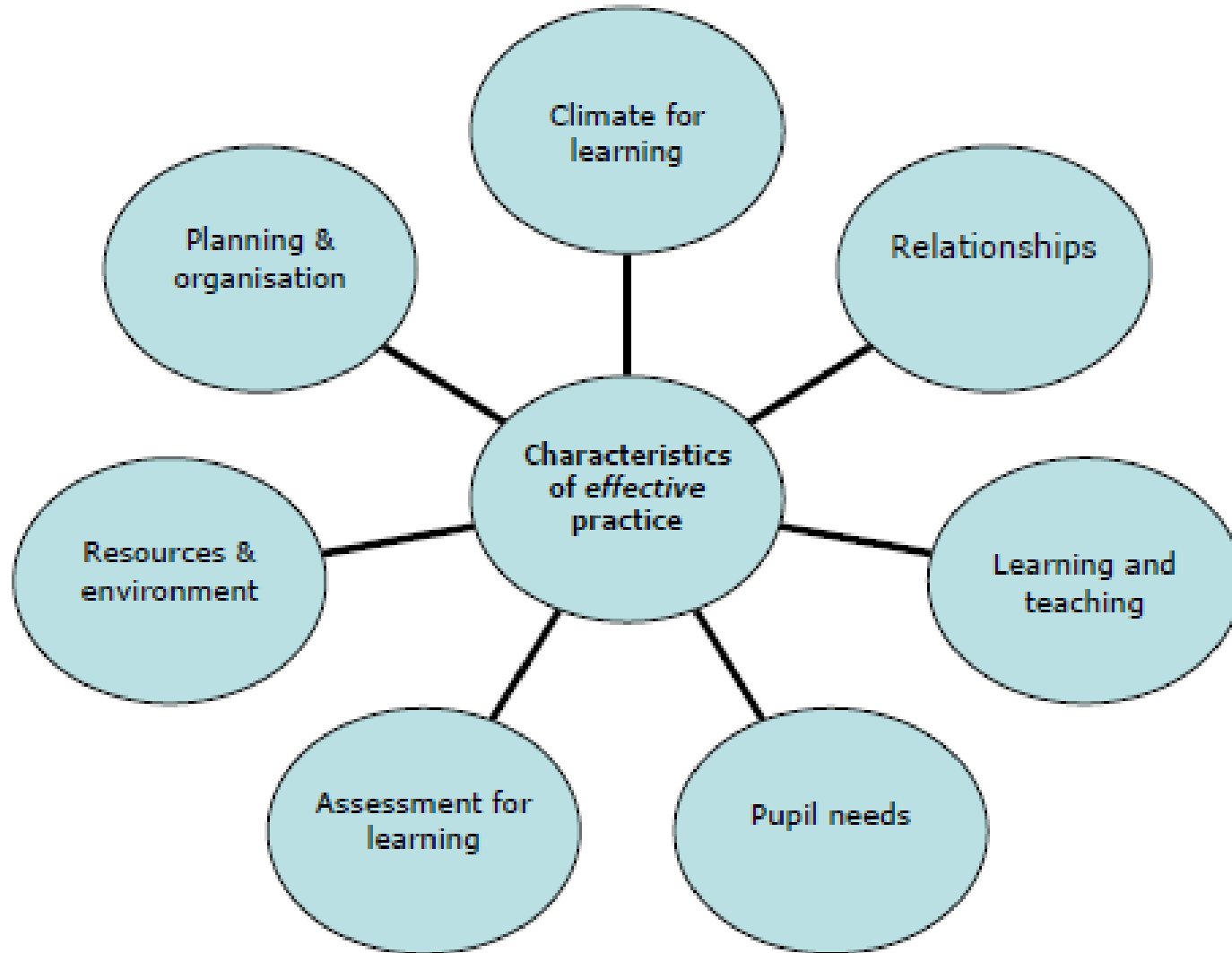
# FEATURES OF AN EFFECTIVE SCHOOL CULTURE

Three essential 'core' conditions which together create a positive school culture:

- professional high quality leadership & management
- a concentration on teaching and student learning
- a learning organisation - a school with staff willing to be learners & participate in staff development

*The Intelligent School* MacGilchrist, Myers & Reed, 2016

# CHARACTERISTICS OF EFFECTIVE CLASSROOM PRACTICE – DAY ET AL 2008



# Ma la valutazione non è certificazione

## A continuum of teacher performance assessments

### TIER 1

#### Assessment for Initial Licensing

- At entry to profession
- A common high standard of practice for all pathways (pre-service, internships, and alternate routes)
- Coupled with assessment of content knowledge
- Evidence used for program approval and accreditation

### TIER 2

#### Assessment for Professional Licensing

- Following induction, prior to tenure
- Systematic collection of evidence about teacher practice and student learning
- Evidence also used to inform mentoring and professional development

### TIER 3

#### Assessment for Advanced Certification

- After tenure or professional license
- Assessment of accomplishment as an experienced teacher
- National Board Certifications or state/local alternative
- Evidence used for differentiated compensation and leadership roles



# RAPPORTO TALIS (OCSE, 2010)

## Teachers And Learning International Survey

- **I docenti dei Paesi partecipanti (23) che hanno ricevuto una *valutazione - feedback* evidenziano l'importanza dei seguenti aspetti:**
  - la qualità della relazione educativa con gli studenti
  - le conoscenze e le competenze del proprio ambito disciplinare
  - la capacità di gestione della classe
  - il comportamento degli studenti in classe
  - il modo con il quale i docenti si rapportano al dirigente scolastico e ai colleghi
- **La Valutazione della professionalità viene considerata:**
  - un atto di **negoziazione** personale , interpersonale , sociale, più che un'operazione scientifica
  - un processo di **miglioramento non solo personale ma istituzionale**
  - un campo di relazioni dinamiche , dunque soggette ad evoluzione soprattutto in rapporto a coloro che svolgono **funzioni di leadership**
  - processo **unitario**, costituito inevitabilmente da una pluralità di scelte e decisioni

# Come funziona il merito in prospettiva europea?

<p>Sistema mediterraneo Francia, Portogallo, Grecia. In Spagna l'organizzazione è demandata alle regioni</p>	<p>Sistema anglosassone-liberista G.B. Galles, Scozia, Irlanda del Nord</p>	<p>Sistema tedesco- Paesi del Nord Germania, Belgio, Norvegia, Svezia (scuole comunali), Danimarca, Austria</p>
<p>Assunzione e modelli contrattuali centrali</p>	<p>Assunzione di retta da parte delle scuole- valutazione per definire gli standard comuni</p>	<p>Modello contrattuale con norme generali federali e con contrattazione decentrata con forte presenza delle comunità locali</p>
<p>Carriera per anzianità eventuali accelerazioni di carriera</p>	<p>Carriera basata su sistema di punteggi e sul merito</p>	<p>Progressione automatica con differenziazione tra funzioni</p>
<p>Valutazione mediante ispettori ministeriali</p>	<p>Valutazione affidata ai dirigenti scolastici e/o ai consigli di amministrazione con possibilità di partecipare a prove di valutazione esterne per ottenere una qualifica più elevata</p>	<p>Manca un sistema di valutazione omogeneo. In Germania si valuta il rendimento dei docenti ai fini dell'avanzamento di carriera gestito dai capi di istituto e da ispettori scolastici dipendenti dai Ländern.</p>

# Il sistema di incentivi

<b>Belgio (FL.)</b>	Ogni insegnante deve essere valutato ogni tre anni su criteri stabiliti dal proprio profilo lavorativo. Questa valutazione può essere utilizzata anche per ridurre il salario o a fini di licenziamento (Devos e Vanderheyden, 2002).	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valutazione individuale.</li><li>- Sanzioni monetarie.</li><li>- Tutti gli insegnanti sono valutati.</li></ul>
<b>Danimarca</b>	Il reddito è articolato in: salario di base, di funzione, di qualificazione e di risultato. Il salario di risultato è attribuito in base al raggiungimento di obiettivi qualitativi e quantitativi e funziona come un sistema di incentivi attribuiti a livello individuale. L'iniziativa per avviare la procedura di valutazione delle performance del docente è presa dal Capo d'Istituto e dal Consiglio comunale.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valutazione individuale.</li><li>- Premi in denaro.</li><li>- Tutti gli insegnanti sono valutati.</li></ul>
<b>Francia</b>	Ogni anno è possibile per ogni insegnante proporre la propria candidatura per beneficiare di una promozione di grado o di categoria. I passaggi di carriera sono stabiliti in relazione ai risultati di una valutazione condotta dal dirigente scolastico (40%) e dall'ispettorato, incaricato della valutazione pedagogica degli insegnanti della disciplina (60%). La procedura prevede la successiva verifica di una commissione nominata dai sindacati. Parallelamente gli insegnanti hanno la possibilità di accedere ad un altro grado di categoria di docenti per mezzo di concorsi interni o iscrivendosi a una lista di attitudine (su mansioni previste).	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valutazione individuale.</li><li>- Premi in denaro.</li><li>- Premi differenziati in base a performance ed esperienza individuale.</li><li>- Si usano metodi di valutazione multipli.</li><li>- I valutatori sono DS e un osservatore esterno.</li><li>- I premi sono in aggiunta al reddito.</li></ul>
<b>Germania</b>	Dal 2001 gli insegnanti possono richiedere un aumento salariale collegato ai risultati.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valutazione individuale.</li><li>- Premi in denaro.</li><li>- Una volta acquisiti, gli incentivi diventano permanenti.</li><li>- Il premio può essere attribuito a tutti gli insegnanti che ottengano un buon risultato nella valutazione.</li></ul>

# La valutazione dei Docenti in Inghilterra

La performance degli insegnanti deve essere verificata annualmente. La normativa prevede che le scuole sviluppino una politica di gestione degli stipendi e della performance (*pay and performance management*) che:

- stabilisca quali sono i risultati attesi e come devono essere misurati;
- mostri come le disposizioni della scuola per la gestione delle performance degli insegnanti siano collegate a quelle per il miglioramento della scuola, per l'autovalutazione di istituto e per il piano di sviluppo scolastico;
- mostri come la scuola cercherà di applicare coerenza di trattamento ed equità tra gli insegnanti con esperienza o livelli di responsabilità simili;
- stabilisca la tempistica del ciclo di valutazione;
- includa un protocollo di osservazione in classe;
- fornisca la necessaria formazione in caso di bisogno;
- stabilisca le disposizioni per il monitoraggio e la valutazione della politica; e
- specifichi qualsiasi altra procedura accessoria o integrativa necessaria per la gestione della performance degli insegnanti a scuola.

# Una valutazione cooperativa in Inghilterra?

- La normativa stabilisce che debba essere previsto **una riunione di pianificazione** all'inizio di ciascun ciclo di valutazione tra i valutatori e l'insegnante in questione, 'the reviewee'.
- Gli argomenti da affrontare in questa riunione sono gli obiettivi dell'insegnante sottoposto a valutazione, le disposizioni per osservare la performance dell'insegnante in classe, ogni altro elemento che sarà tenuto in conto per giudicare la performance dell'insegnante, i criteri di performance, il sostegno da dare all'insegnante per permettergli di rispettare quei criteri, e qualsiasi bisogno di formazione e sviluppo professionale e le azioni conseguenti.
- Questi argomenti sono determinati in relazione alla descrizione professionale dell'insegnante soggetto a valutazione, ai relativi criteri di progressione stipendiale, agli obiettivi dell'intero team educativo specificati nel piano di sviluppo scolastico, a ciò che ci si può ragionevolmente aspettare da qualsiasi insegnante in quella posizione, a quanto sia auspicabile raggiungere un corretto equilibrio tra vita e lavoro.

# Il sistema di incentivi in Inghilterra

## Inghilterra

È previsto un avanzamento di carriera per gli insegnanti più meritevoli che però non intendono diventare Dirigenti scolastici.

Le soglie sono:

b) Insegnanti **esperti** (post threshold teachers): dopo 6 anni di servizio gli insegnanti possono fare domanda per accedere a un livello retributivo superiore, il dirigente scolastico valuta la capacità didattica dell'insegnante in classe in base ad appositi standard nazionali. Tutti gli insegnanti possono presentare la domanda, e in teoria tutti possono "superare la soglia".

c) Insegnanti **eccellenti** (excellent teachers): livello retributivo istituito a partire dal 2007. Gli insegnanti esperti che vogliono raggiungerlo devono sottoporsi a una valutazione esterna indipendente, condotta sulla base dei nuovi standard 2007. L'insegnante che raggiunge questo livello acquisisce responsabilità di counseling per gli altri insegnanti della materia.

d) Insegnanti con **competenze di livello avanzato** (**AST**, Advanced, Skills Teacher), La qualifica viene conseguita mediante il superamento di un concorso, condotto da valutatori esterni indipendenti sulla base di standard definiti nazionalmente. A differenza delle altre figure l'AST, oltre ai normali compiti di insegnamento (coperti comunque per l'80% del tempo) svolge altre funzioni, anche al di fuori della scuola dove insegna, che vanno dal tutoraggio per i nuovi assunti all'aiuto agli insegnanti in difficoltà, dalla produzione di materiale didattico all'aggiornamento sui metodi, sempre con riferimento alla propria disciplina.

- Valutazione individuale.
- Sanzioni monetarie.
- Tutti gli insegnanti sono valutati.

# Merito e Capability Approach

- La questione del merito non esaurisce di per sé quella dell'equità, se prima non viene garantita l'uguaglianza delle capacità fondamentali in modo indipendente dai singoli piani di vita, a prescindere dalle scelte o dallo stesso merito.
- Quanto più la definizione del merito si allontana da qualità che possono essere apprese (conoscenze, abilità) o da comportamenti liberamente scelti (impegno, sforzo, puntualità, ecc.), tanto più si indebolisce il confine tra ascrizione e acquisizione nei processi di allocazione dei ruoli, delle funzioni e degli incentivi.
- **Il merito è un valore , la meritocrazia è un disvalore .**

# Valutazione e Valorizzazione della professionalità docente

- E' uno spazio di negoziazione reciproca in cui tutti *glistakeholder* siano chiamati a partecipare, dai docenti ai Dirigenti
- Per lavorare con le competenze (per descriverle, negoziare, progettare e intervenire anche nella valutazione) è necessario entrare in un gioco dinamico e storicamente situato.
- Un gioco, aggiungiamo, che si estende al di là delle polarità soggetto competente-osservatore, per coinvolgere i contesti dentro i quali la relazione è situata: solo in una dimensione collettiva e partecipata è possibile ricongiungerne funzioni e significati delle competenze, ovvero definirle a partire da significati socialmente condivisi



# Invito al realismo

- E' necessario concentrarsi sulla predisposizione di garanzie istituzionali, normative ed organizzative adeguate e coerenti, capaci di **valorizzare e legittimare comunità di pratica professionali, esperienze di collegialità allargata, contesti relazionali e progettuali interscolastici ed extrascolastici.**
- E' necessario per l'insegnante ottenere delle garanzie giuridiche, contrattuali e professionali adeguate, che permettano cioè di comprendere a pieno titolo queste nuove dimensioni entro la definizione del profilo professionale. **Disposizioni contrattuali e piani di carriera adeguati, nonché la definizione di un codice deontologico specifico per gli insegnanti dei servizi prescolastici,** permetterebbero di fondare anche dal punto di vista giuridico le peculiarità della professionalità prescolastica contemporanea, conferendole un nuovo potere negoziale di partecipazione democratica alle decisioni politiche.
- E' necessario riformulare i **percorsi di formazione iniziale degli insegnanti oltre che i percorsi di formazione continua, che devono comprendere e valorizzare il coinvolgimento dei contesti sociali allargati.** Questo al fine di favorire l'evoluzione e il rinnovamento delle professionalità attraverso il contributo reciproco e sinergico della comunità locale e delle reti interprofessionali per potenziare contesti di governance sociale e di educazione generativa.