



## Troppa fretta di giudicare?

*Considerazioni introduttive al problema della valutazione degli insegnanti*

(di Francesco Lovascio del Centro Studi Gilda degli Insegnanti)

### Introduzione: l' *accountability* degli insegnanti

Il principio che la pubblica amministrazione debba rendere conto del proprio operato ai cittadini/utenti (*accountability*) è ormai da tempo diffuso e consolidato in tutti i maggiori paesi occidentali industrializzati. Poiché nella pubblica amministrazione viene normalmente inclusa anche la scuola statale, o finanziata da fondi statali, è normale che anche ad essa venga richiesto di *rendicontare*. Una richiesta che si fa tanto più pressante quanto peggiori sono i risultati conseguiti dagli alunni della scuola pubblica nelle varie indagini di *benchmarking* internazionale (*Ocse Pisa, Iea Pirls, Timss*) e più critica è la situazione economica. Infatti la perdita di competitività del sistema-nazione, la disoccupazione, la sottoccupazione sono in genere presentate anche come conseguenze di una formazione inadeguata; inoltre, in tempi di crisi e di penuria di risorse i dirigenti politici sono più preoccupati di giustificare di fronte ai contribuenti l'utilizzo di parte consistente del gettito fiscale per finanziare un sistema scolastico considerato di dubbia efficacia.

Di qui l'esigenza di rendicontazione, che può essere riferita al sistema pubblico di istruzione nel suo complesso, alle istituzioni scolastiche che lo compongono o ai singoli individui che vi operano. Essa normalmente si traduce in insiemi articolati di strumenti e procedure finalizzati a valutare *merito* e *produttività*: due termini ai quali nel nostro paese politici, sindacalisti ed *esperti* fanno spesso ricorso. Nei paesi in cui viene praticata, tale valutazione è generalmente collegata alla concessione di premi o all'irrogazione di sanzioni, in relazione ai risultati conseguiti, alle scuole e/o ai singoli lavoratori. I premi possono consistere in incrementi stipendiali e/o avanzamenti di *carriera*, concessi a tutto il personale degli istituti più performanti o ai singoli insegnanti/dirigenti scolastici particolarmente competenti ed efficaci. Le sanzioni possono tradursi nella riduzione dei finanziamenti alle scuole che per più anni ottengano risultati al di sotto degli standard qualitativi minimi previsti o nella loro chiusura, e nel trasferimento coatto o licenziamento del personale giudicato incompetente e/o inefficace.

Risulta difficile contestare l'assunto che anche nella scuola, come in qualsiasi altro settore lavorativo, i più capaci e volenterosi dovrebbero essere premiati, gli incapaci e gli scansafatiche corretti o licenziati: si tratta di un elementare principio di giustizia distributiva (*unicuique suum*), che per la verità finora ha trovato scarsa applicazione nel nostro paese, e non solo nella pubblica amministrazione. Si può anche concordare sul fatto che i cittadini, che con le tasse rendono possibile il funzionamento della scuola statale, abbiano il diritto di essere informati sui risultati dell'impiego del loro denaro. Tuttavia, progettare e implementare un sistema funzionale e affidabile di valutazione del lavoro della scuola e in particolare dei docenti presenta difficoltà di non poco conto, che non andrebbero sottovalutate: il rischio è che la fretta di realizzarlo per avere subito a disposizione elementi di giudizio impedisca una riflessione preliminare pacata e ben documentata, che faccia tesoro delle esperienze già collaudate di altri paesi, ed una seria sperimentazione iniziale, con successiva taratura e rettifica, delle soluzioni eventualmente scelte.

Questa breve rassegna, che non pretende di essere esaustiva, ha lo scopo di evidenziare alcune delle questioni che si pongono a chi voglia costruire un sistema di valutazione del *merito* e della *produttività* del personale docente e di avviare la discussione sulle soluzioni finora adottate, in Italia e all'estero. Saranno di seguito brevemente esaminati quattro aspetti del problema:

- 1) l'oggetto e le possibili modalità della valutazione;
- 2) gli scopi;
- 3) i possibili effetti;
- 4) le condizioni di fattibilità.

## Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti

### 1. Oggetto e modalità della valutazione

Per quanto riguarda l'*oggetto* della valutazione, si cercherà innanzitutto di definire cosa si intenda per *merito* e *produttività* nell'insegnamento; per quanto riguarda le *modalità* della valutazione, si cercherà di offrirne una rapida panoramica in base ai diversi aspetti sui quali la valutazione stessa può essere focalizzata. In merito alla prima questione, assumeremo che il *merito* per un insegnante consista nell'*insegnare bene*, cioè nello *svolgere soprattutto un lavoro d'aula efficace*; e che la *produttività* per un insegnante consista nell'ottenere che i propri allievi costruiscano *apprendimenti significativi, ben strutturati e durevoli*. Per quanto attiene alla seconda questione, la valutazione può essere centrata sulla *preparazione culturale e professionale* del docente, sui *risultati della sua attività di insegnamento*, sulle varie componenti dell'*attività* stessa: di conseguenza, essa può realizzarsi tramite strumenti e procedure diversi.

1) **Preparazione culturale e professionale:** una valutazione centrata su questo aspetto presuppone che i docenti con maggior bagaglio culturale e professionale siano anche più efficaci nell'insegnare; essa può basarsi: a) sull'esame dei *titoli scolastici e universitari*; b) sul superamento di *prove*, predisposte per verificare il possesso di conoscenze/abilità disciplinari o/e metodologiche; c) sull'esame dell'*attività di aggiornamento in servizio*; d) sulla considerazione della *anzianità di servizio*, come indicatore di esperienza e competenze acquisite;

Si tratta della strada più facile, più veloce e (presumibilmente) meno costosa. In Italia infatti è l'unica finora percorsa. Se la valutazione dei titoli e dell'anzianità di servizio è prassi ormai consolidata e generalmente accettata, i tentativi (peraltro maldestri) di ricorrere a soluzioni diverse (v. opzioni b e c) hanno suscitato reazioni fortemente negative e sono stati (almeno per ora) abbandonati. Alcune riflessioni: la preparazione culturale e professionale è una condizione necessaria alla formazione di un insegnante, ma è un criterio sufficiente a valutarne l'efficacia in classe? Infatti i corsi di studio universitari (anche quelli specialistici) molto spesso forniscono cognizioni puramente teoriche; anche il superamento di prove certifica nel migliore dei casi il possesso di una certa quantità di nozioni teoriche: almeno finora così è avvenuto anche nelle procedure concorsuali di reclutamento degli insegnanti. Queste opzioni, in effetti, sembrano più idonee allo *screening* iniziale di potenziali insegnanti qualificati che ad una valutazione attendibile dell'efficacia reale del loro insegnamento. D'altronde, bisogna riconoscere che l'aggiornamento in servizio in Italia raramente risulta davvero utile a migliorare il lavoro d'aula, perché in genere non è *personalizzato* ed è scarsamente collegato ai problemi reali di didattica e di gestione della classe; e che, sebbene l'esperienza acquisita costituisca senza dubbio un valore, l'aver praticato l'insegnamento per molti anni non implica automaticamente che si sia imparato a insegnare *bene*.

2) **Risultati della attività di insegnamento:** questo approccio presuppone un *rapporto causale diretto* fra efficacia dell'insegnante e qualità dell'apprendimento degli allievi (più l'insegnante è bravo, più gli alunni apprendono) e focalizza l'attenzione sulla "produttività" del docente; può basarsi: a) su un *criterio qualitativo*: le prestazioni ottenute dagli allievi in *prove* (esami terminali di ciclo o batterie di test periodici) gestite e valutate da **soggetti diversi** dall'insegnante della classe (commissari di esame o somministratori/valutatori esterni); b) su un *criterio quantitativo*: la presenza a scuola e l'impegno profuso nell'attività didattica (organizzazione di attività di "ampliamento dell'offerta formativa", di approfondimento e recupero disciplinare, ecc.).

In Italia gli attuali meccanismi contrattuali di incentivazione che prevedono l'erogazione di compensi aggiuntivi dal fondo di Istituto implicitamente fanno riferimento all'opzione b). L'adozione di simili criteri, prevalentemente quantitativi, nella valutazione dell'insegnamento può creare la convinzione che i docenti "più bravi" siano quelli che insegnano non *meglio* ma *di più* e indurre i docenti stessi a disperdersi in attività progettuali aggiuntive (spesso con scarse ricadute sugli apprendimenti degli allievi) a scapito della qualità della propria didattica disciplinare.

A sostegno dell'opzione a) ci sono ragioni più solide. L'insegnamento ha in effetti come scopo e "prodotto" finale l'apprendimento degli alunni: per questo non sembra irragionevole valutare l'efficacia del primo sulla base della qualità del secondo. Questa soluzione è molto popolare fra i decisori politici e nella opinione pubblica, è sostenuta da molti studiosi qualificati ed è già da tempo praticata in altri sistemi scolastici, per esempio in quello statunitense e quello inglese. Tuttavia in questi paesi l'esperienza ha dimostrato che valutare la qualità di un insegnante dagli apprendimenti dei suoi allievi non sia per nulla facile e che questo metodo sia adatto a fornire indicazioni sull'efficacia di un'intera scuola o di un gruppo di docenti piuttosto che su quella di un singolo. Le principali ragioni che hanno condotto a queste conclusioni sono così riassumibili:

- un insegnamento efficace non necessariamente si traduce in un buon apprendimento: esso infatti è determinato da una molteplicità di fattori (p.e., competenze pregresse e caratteristiche individuali degli

## **Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti**

allievi, livello socio-culturale delle loro famiglie, composizione del gruppo - classe...) in buona parte fuori dal controllo del docente, e richiede in ogni caso l'indispensabile collaborazione del discente;

- è difficile isolare gli effetti specifici dell'azione di un singolo insegnante sull'apprendimento degli allievi, dal momento che ogni alunno nel corso della sua carriera scolastica è esposto a numerosi docenti (che, almeno in Italia, possono cambiare anche nel corso dell'anno scolastico);
- gli strumenti di verifica generalmente utilizzati (soprattutto prove strutturate di conoscenza) sono in grado di testare solo alcune dimensioni dell'apprendimento, mentre altre dimensioni, altrettanto importanti ma *nasconde*, non vengono rilevate; inoltre, l'apprendimento è un processo che richiede tempi distesi (tra l'altro diversi da allievo ad allievo) e i suoi effetti non sono sempre misurabili e valutabili nel breve periodo.

In Inghilterra e negli Stati Uniti sono stati messi a punto ed utilizzati sistemi di verifica che combinano un approccio "longitudinale" (i livelli di apprendimento degli stessi allievi vengono testati più volte ad intervalli regolari nel tempo) a sofisticati modelli statistici di regressione multilivello: essi dovrebbero permettere di misurare il "valore aggiunto contestuale" dell'insegnamento, cioè l'apprendimento ottenuto *al netto* della competenze in ingresso e delle altre variabili individuali, socio-culturali, contestuali. Tuttavia anche questi sistemi complessi non sono esenti da critiche e vengono utilizzati generalmente per valutare l'efficacia *delle scuole*, non *dei singoli docenti*.

3) **Attività di insegnamento**: ad essere preso in esame è *l'insegnante in azione*, visto nello svolgimento delle attività che normalmente rientrano nella sua prestazione professionale, a partire da quelle *core* di progettazione, pianificazione e realizzazione delle lezioni in aula. Questo approccio si fonda sulla convinzione che il docente dimostri la sua reale competenza (disciplinare, metodologica, comunicativa - relazionale) soprattutto "sul campo", nell'interazione giornaliera sul luogo di lavoro con gli alunni e le loro famiglie, i colleghi, i dirigenti; e prevede colloqui con il docente esaminato, analisi del suo lavoro di preparazione della lezione, osservazione sistematica del suo comportamento in aula e negli altri contesti lavorativi, interviste ai soggetti che operano a contatto con lui (alunni, colleghi, ecc.). Tutto ciò può essere realizzato con ispezioni periodiche, concordate o meno con l'interessato, da parte di valutatori interni alla scuola (in genere i dirigenti scolastici) oppure esterni ad essa (ispettori o docenti specializzati).

Le procedure valutative di questo tipo hanno una durata abbastanza lunga (le ispezioni periodiche vengono ripetute più volte a distanza di mesi) e si concludono generalmente con giudizi articolati, discussi dai valutatori e dall'interessato, nei quali si evidenziano in dettaglio punti di forza e punti di debolezza del docente esaminato e si suggerisce un piano di "potenziamento" professionale per eliminare i punti deboli. In alcuni casi, una parte dell'attività di valutazione può essere condotta a distanza, tramite l'esame di un *portfolio* prodotto dall'insegnante, comprendente una selezione di materiali significativi della sua attività (programmazioni, piani di lezioni e loro videoregistrazioni, materiali di studio per gli alunni, compiti assegnati e corretti, ecc.). Ciò allo scopo di abbassare i costi della valutazione, che in genere sono piuttosto alti, soprattutto se si fa ricorso a valutatori esterni che agiscono in squadra e sono addestrati anche a condurre un'azione di *mentoring* e *coaching* nei confronti del docente da valutare: soluzione che si è dimostrata molto più efficace di quella tradizionalmente adottata, cioè ispezioni condotte dai *principals*, soprattutto se si impiegano come valutatori docenti qualificati della stessa disciplina insegnata dal docente in esame.

Una valutazione condotta con queste ultime modalità presenta indubbi vantaggi in termini di *affidabilità*, *imparzialità*, *credibilità* e *utilità* complessiva, visto che non si limita a individuare criteri per la distribuzione di premi e sanzioni, ma si traduce in uno strumento di supporto e crescita professionale per gli insegnanti interessati. Gli svantaggi consistono essenzialmente nella necessità di disporre di risorse, umane ed economiche, consistenti, e di tempi adeguati: una procedura di valutazione sofisticata come quella sopra descritta non si può improvvisare e ha costi non indifferenti.

## **2. Scopo**

Le varie possibili soluzioni del problema della valutazione del *merito* e della *produttività* degli insegnanti brevemente delineate nei paragrafi precedenti sono ovviamente funzionali *allo scopo* che la valutazione stessa si prefigge. In relazione allo scopo, infatti, determinati approcci possono risultare più appropriati di altri; ad esempio:

- 1) una valutazione basata sull'esame del curriculum scolastico e universitario e sul superamento di prove può risultare adeguata per la *selezione preliminare dei candidati più qualificati* all'insegnamento; essa tuttavia dovrebbe essere integrata da una accurata *valutazione di efficacia* focalizzata sulla loro attività, da attuarsi con le modalità di cui al punto 3) del precedente paragrafo nel corso del loro anno di prova, ai fini della conferma nei ruoli;

### **Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti**

- 2) per la **valutazione dell'efficacia** (o, se si preferisce, di *merito* e *produttività*) **dei docenti già in servizio** i metodi precedenti non sembrano i più adatti. Decisamente più adeguate appaiono procedure valutative maggiormente articolate, centrate sull'*attività di insegnamento*, integrate eventualmente dall' esame dei *titoli di servizio, culturali e professionali* del docente (con un "peso" però inferiore a quello del giudizio "sul campo"). Il ricorso alla valutazione del livello di apprendimento degli allievi, invece, sembra un'opzione difficilmente praticabile e dagli esiti dubbi.

### **3. Effetti**

Secondo l'opinione di molti esperti, l' introduzione di procedure di valutazione degli insegnanti collegate a meccanismi incentivanti con premi (salari più alti e "avanzamenti di carriera" che prevedano p.e. lo svolgimento di mansioni di progettazione e organizzazione o di coordinamento, formazione, valutazione di altri docenti) e punizioni (come il licenziamento in caso di palese inadeguatezza al ruolo) dovrebbero produrre alcuni effetti positivi:

- 1) **elevazione della considerazione e dello status sociale degli insegnanti;**
- 2) **crescita dell' *appeal* della professione** e di conseguenza possibilità di reclutare potenziali docenti di maggior talento e preparazione;
- 3) **miglioramento della qualità complessiva dell'insegnamento**, grazie all'incoraggiamento dei comportamenti "virtuosi" e la sanzione di quelli indesiderabili.

Non altrettanto certe, invece, sono le eventuali ricadute positive di tali meccanismi e procedure sui livelli di apprendimento degli allievi, che sembrerebbero non essere influenzati in modo significativo dall'introduzione di incentivi salariali legati alla valutazione del *merito* degli insegnanti.

D'altra parte, occorre mettere in conto anche eventuali effetti negativi, che potrebbero essere, ad esempio:

- 1) **aumento della competitività** (e parallela diminuzione della collaborazione) **fra i docenti;**
- 2) **crescita della demotivazione e della sfiducia**, nel caso in cui le modalità di valutazione venissero percepite come inadeguate, inique o penalizzanti.

### **4. Condizioni di fattibilità**

Sulla base delle considerazioni fin qui svolte, chi scrive ritiene che l' implementazione in Italia di un sistema di valutazione del *merito* e della *produttività* dei docenti che sia equo, efficace e funzionale presupporrebbe la preliminare realizzazione di alcune *condizioni di fattibilità*, cioè:

- 1) **definizione compiuta e condivisa della *professionalità docente***, in termini di tassonomia articolata di conoscenze, abilità e competenze fondamentali e di un insieme coerente ed attendibile di indicatori che permettano di verificarne la presenza nelle prestazioni professionali degli insegnanti;
- 2) **indicazione chiara e stabile delle *finalità generali e degli obiettivi specifici di apprendimento*** (con relativi contenuti disciplinari) che la scuola nel suo complesso e ciascun docente nel suo specifico dovrebbero perseguire e dei *parametri* sulla base dei quali dovrebbe essere valutato il loro raggiungimento;
- 3) **reclutamento di un sufficiente numero di *valutatori specializzati***, accuratamente selezionati e addestrati, periodicamente aggiornati e controllati;
- 4) **consenso degli interessati**, da ottenersi tramite *organismi e meccanismi partecipativi* che permettano agli insegnanti e ai loro rappresentanti di contribuire alla progettazione e messa in opera del sistema e di esercitare un controllo sul suo buon funzionamento;
- 5) **disponibilità di una adeguata *quota aggiuntiva di risorse economiche*** per progettare, sperimentare, tarare e mandare a regime il tutto, nonché per finanziare eventuali sistemi di incentivi (incrementi stipendiali, avanzamenti di carriera e quant'altro) collegati agli esiti della valutazione.

### **Conclusioni**

La valutazione del *merito* e della *produttività* dei docenti è un problema delicato e complesso, che si inquadra nel problema più generale dell' *accountability* del sistema formativo pubblico. Per affrontarlo e cercare di risolverlo in modo adeguato, sarebbe necessario un notevole sforzo di studio, concertazione, organizzazione e sperimentazione e la disponibilità di consistenti risorse umane e materiali. Sarebbe anche necessario usare ponderazione e cautela, per evitare di imboccare strade che potrebbero rivelarsi vicoli ciechi o condurre a risultati indesiderati e controproducenti: senza dimenticare che, se si vuol giudicare con criterio, non bisogna avere troppa fretta di giudicare.

## **Ricompensare i buoni insegnanti: un rompicapo non solo sindacale**

*Teacher Pay/ Salaire au mérite/Stipendio in base al merito*

*Molte esperienze ma tanti risultati poco convincenti*

(di Norberto Bottani)

Tutta una serie di studi pubblicati nel corso di questi ultimi mesi negli Stati Uniti dimostrano che i benefici che si possono trarre da un sistema di remunerazione degli insegnanti in base al merito sono meno importanti di quanto si supponeva. I modelli di remunerazione degli insegnanti che tengano conto del merito non sono ancora a punto e richiedono ulteriori studi.

Il "[National Center on Performance Incentives](#)" americano che ha sede presso la Vanderbilt University ha organizzato il 28 e 29 febbraio 2008 una conferenza di ricerca e politica sul tema "**Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education**".

### **Meriti e punti deboli degli stipendi in base al merito**

Le indagini presentate nel corso di quest'incontro hanno dimostrato che gli effetti di un sistema di remunerazione degli insegnanti in base al merito non convincono almeno per quel che riguarda il miglioramento degli apprendimenti degli allievi. Bando quindi alle illusioni ed alle tentazioni che sfiorano gli ambienti della politica. Non ci sono automatismi che tengano promesse di versamento di premi e incentivi agli insegnanti ritenuti meritevoli e miglioramento dei risultati degli allievi.

Prima di sostituire i modelli esistenti di retribuzione degli insegnanti che sono stati stabiliti secondo il principio "a lavoro uguale, salario uguale" occorre pensarci due volte. I modelli di ricambio impostati sul riconoscimento del merito non funzionano infatti meglio del precedente che si vorrebbe mandare al macero.

Le indagini presentate nel corso della conferenza del "**National Center on Performance Incentives**" non hanno permesso di ottenere l'unanimità su questo argomento. Talune ricerche concludono che gli effetti di questo modello sono scarsi o perfino nulli. Altre invece comproverebbero la presenza di un ventaglio diversificato di miglioramenti del profitto scolastico degli studenti.

I risultati più positivi sono stati constatati a Little Rock nell'Arkansas in un progetto troppo esiguo per permettere di trarre indicazioni su vasta scala generalizzabili ad un intero e complesso sistema scolastico. Questo programma offre un bonus agli insegnanti con allievi che migliorano nei test. Il modello è stato contestato perché incita gli insegnanti a preparare gli studenti ai test ed a svolgere lezioni su come si deve rispondere ai test ("teach to the test").

Tra i programmi deludenti, che non hanno prodotto gli effetti sperati, si è citato il piano di carriera degli insegnanti nel Missouri. Il piano, che prevede il versamento di bonus agli insegnanti tenendo conto delle prestazioni degli insegnanti, degli anni di carriera e delle responsabilità extra-scolastiche assunte dagli insegnanti nella comunità o nella vita associativa, è applicato dal 1987 ed ha permesso la raccolta di una valanga di dati. Orbene, un'indagine svolta presso 500 scuole seguite per nove anni durante i quali sono stati somministrate agli allievi prove standardizzate di matematica e lettura ha rivelato che i guadagni nei punteggi conseguiti nei test di lettura sono nulli mentre in matematica sono irrilevanti. Il solo beneficio osservato è indiretto e non riguarda gli apprendimenti ma le scuole. Il programma di incentivi consente alle province ed alle scuole di attirare buoni insegnanti e soprattutto di non perdere gli insegnanti più bravi e più impegnati.

### **La sperimentazione**

La popolarità tra i dirigenti politici di un nuovo sistema di retribuzione che renda responsabili gli insegnanti dei risultati degli allievi è molto elevata. Sono soprattutto i sindacati a difendere strenuamente il modello che contempla una scala fissa di stipendi fissata in base a punteggi che tengono calcolo dell'anzianità e di qualche

## **Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti**

altro fattore educativo come insegnare in periferia o in zone geograficamente scomode. Svitati stati americani in questi ultimi anni hanno modificato il modo di retribuzione degli insegnanti e adottato schemi impostati sulla base del merito, come per esempio la Florida, il Minnesota, il Texas, la Carolina del Nord. I partecipanti alla conferenza sono stati unanimi nell'invitare alla prudenza e a calmare gli entusiasmi dei politici. C'è molto rumore ingiustificato attorno a questi programmi. Gli effetti non sono mirabolanti. Lo riconosce anche il [National Council on Teacher Quality](#), un'organizzazione bi-partisan basata a Washington che si occupa della ristrutturazione della professione insegnante, la quale ritiene che in questo settore si è fatto il passo più lungo della gamba e che si sono prese decisioni senza le necessarie precauzioni e verifiche.

I sindacati degli insegnanti americani, in modo particolare l'AFT (**American Federation of Teachers**) che è il sindacato più a sinistra e la **National Education Association** (NEA) non sono per principio contrari a una revisione della scala degli stipendi degli insegnanti e del modulo di calcolo per tener conto anche del merito, ha dichiarato **Howard Nelson**, che è il ricercatore capo della AFT, specialista noto internazionalmente per le sue competenze in materia di retribuzione degli insegnanti. Occorrono però ulteriori sperimentazioni prima di generalizzare questi modelli su vasta scala. I tempi, insomma, non sono ancora maturi per passare ad un sistema che ricompensi il merito dei buoni insegnanti, perché le conoscenze accumulate fin qui su questa questione non sono sufficienti.

### **Ripercussioni inaspettate**

La cautela in materia è d'obbligo, come lo dimostra il caso della Carolina del Nord. In questo stato gli insegnanti delle scuole che superano nei punteggi dei test una determinata soglia ricevono un bonus di 1500 \$. Orbene, i ricercatori hanno scoperto che questo provvedimento ha effetti controproducenti. In particolare provoca un alto tasso di rotazione dei docenti nelle scuole deboli che sono in genere le scuole con un'alta proporzione di allievi provenienti dalla minoranze etniche o dalle classi sociali più povere, perché in queste scuole è difficile migliorare i risultati soprattutto se sono misurati in modo grezzo, senza ponderare i punteggi dei test. Questo programma funziona dal 1996. A decorrere dalla sua applicazione si è constatato un leggero miglioramento dei punteggi nei test di matematica ma nessuna riduzione del divario della varianza dei risultati tra le varie categorie socio-professionali o tra i vari gruppi etnici.

### **Coinvolgimento degli insegnanti**

In diverse presentazioni si è fatto notare che i modelli che coinvolgono gli insegnanti nella ricerca e messa a punto di un modello di ricompense che non si basano unicamente sui punteggi conseguiti nei test dagli allievi ma che prendono in considerazione diversi fattori che nella professione concorrono a migliorare le prestazioni degli studenti, sono quelli che danno i migliori risultati. I programmi più completi sono quelli che usano un largo ventaglio di misure per valutare il merito da ricompensare. Tra questi programmi si possono includere quelli di Denver, Minneapolis, New York o Toledo (Ohio), ossia programmi attuati sulla scala di un distretto scolastico e nemmeno di uno stato. Il merito è misurato tenendo conto delle conoscenze degli insegnanti, delle loro competenze, delle responsabilità che assumono dentro la scuola e per finire anche dei risultati degli allievi. Un'indagine esauriente su questi programmi che fa il punto sui modelli di retribuzione degli insegnanti in corso negli Stati Uniti è stata presentata da Julia E. Koppich. [1] Questi programmi sono accomunati dal fatto che non sono punitivi, che tengono conto della scala degli stipendi di base, che sono rigorosamente pianificati, che offrono la massima trasparenza e soprattutto che sono stati negoziati con i sindacati degli insegnanti. Nonostante queste precauzioni, non tutto fila liscio come sta succedendo per esempio a **Denver** dove il modello concordato tra autorità e sindacati è entrato in crisi. [2]

### **Critiche feroci**

I programmi di retribuzione degli insegnanti in base al merito hanno molti nemici nel mondo della scuola. Uno dei critici più violenti è [Alfi Kohn](#) che non esita a parlare di pura follia e di totale miopia. Le ragioni del fallimento di questi programmi per Kohn sono essenzialmente due [3]

► **il controllo** esercitato da chi ha potere su chi non ne ha. Chi detiene il potere generalmente fissa gli obiettivi, stabilisce i criteri, e attua schemi di intervento per cambiare i comportamenti delle persone che dipendono da lui. Il salario in base al merito è percepito come una manipolazione o come un sistema paternalistico. Inoltre, questi programmi servono a scaricare le autorità, gli amministratori, gli ispettori, i dirigenti scolastici delle loro responsabilità sulle spalle degli insegnanti. Questi diventano le vittime di un'operazione di potere svolta in nome del rendere conto (accountability), la quale funziona come una trappola, speculando sul senso morale del personale scolastico;

## **Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti**

► **il clima di tensioni:** il sistema del merito genera tensioni a non più finire nelle scuole, mette in competizione tra loro gli insegnanti, crea situazioni di tensione incredibili all'interno delle scuole, distrugge anche le poche forme di cooperazione e solidarietà esistenti tra insegnanti nella scuola. Invece di promuovere il lavoro di gruppo, lo impedisce. A questa critica si obietta che il salario in base al merito potrebbe essere misurato non individualmente ma per rapporto alle prestazioni dell'intera scuola. Anche in questo caso però gli effetti perversi sono notevoli. Per esempio, quando una scuola non riesce a superare la soglia minima per ricevere il bonus, all'interno della scuola si scatena una caccia ai colpevoli per sapere di chi è la colpa. Un altro effetto è la diminuzione della collaborazione tra scuole e quindi lo smantellamento delle reti di scuole. Infatti, se si premiano le buone scuole, va da sé che nessuna ha interesse a condividere le proprie ricette con altre. Nessuna scuola ha interesse a far sì che gli studenti delle altre scuole riescano bene. Il salario in base al merito è contestabile perché stimola la competizione tra scuole e non l'eccellenza per la totalità degli studenti di uno stesso sistema scolastico, indipendentemente dalla scuola frequentata.

### **Ragioni contestabili**

Il salario in base al merito si basa su argomenti dubbi ossia sull'idea che le persone potrebbero svolgere un migliore lavoro se fossero pagate di più. In altri termini, gli insegnanti potrebbero decidere di lavorare meno bene o male fino a quando non saranno comperati. Gli insegnanti misurerebbero dunque le loro prestazioni per un tozzo di pane. Kohn ritiene questo ragionamento del tutto scandaloso. Infatti il comportamento degli insegnanti non è dettato principalmente da considerazioni finanziarie. La maggior parte dei programmi di retribuzione non tiene conto del fatto che i comportamenti degli insegnanti sono dettati da un ampio ventaglio di motivazioni e non solo dallo stipendio che ricevono.

### **Problemi di misura**

Infine, non bisogna tralasciare di segnalare che sussistono enormi problemi di misura del merito, in *primis* quelli di misura dei risultati degli studenti con i test. La valutazione degli insegnanti pone problemi complicatissimi di valutazione. Si è ancora ben lungi da un consenso generale su questo punto.

Per tutte queste ragioni occorre essere molto cauti prima di proporre ed applicare un programma di remunerazione degli insegnanti in base al merito. Per ora gli effetti di tali programmi non sono spettacolari e spesso sono più negativi che positivi. I risultati conseguiti che si osservano dove il modello del riconoscimento del merito è stato applicato non sono eccelsi e spesso sono controproducenti.

### **Note.**

[1] Per consultare lo studio completo cliccare su [http:// performanceincentives.org/news\\_events](http://performanceincentives.org/news_events).

[2] Si veda la trascrizione di una dibattito su questo modello pubblicata l'8 agosto dal settimanale *Education Week*, intitolata: [Performance Pay in Denver](#), accessibile solo su abbonamento. Il modello di Denver, noto con l'acronimo **Pro Comp.**, creato nel 2004, può essere consultato cliccando su [http:// denverprocomp.dpsk12.org](http://denverprocomp.dpsk12.org).

[3] Sono qui riassunti i principali argomenti svolti da Kohn in un articolo pubblicato nel settimanale *Education Week* il 17 settembre 2003 dal titolo **The Folly of Merit Pay. How should we reward teachers? We shouldn't.** L'articolo è accessibile solo con abbonamento.

## **Incentivi per gli insegnanti nel Texas**

(Texas Educator Excellence Grant (TEEG) Program)

*Salario in base al merito/Merit pay/ Risultati a mezza tinta*

(di Norberto Bottani)

Questo rapporto presenta i risultati della valutazione del programma TEEG realizzato alla fine del primo anno di applicazione. Il TEEG è una delle iniziative in corso nel Texas concepite per premiare gli insegnanti meritevoli con bonus salariali. L'importo stanziato è tale (all'incirca 100 milioni di dollari annui distribuiti tra 1200 scuole) da farne il programma più importante di "merit-pay" tra quelli di questo tipo in vigore negli Stati Uniti.

Per partecipare a questo programma le scuole devono rispettare le condizioni seguenti:

- tenere un registro dei voti degli studenti;
- essere frequentate da una proporzione elevata di studenti economicamente svantaggiati.

Il documento comprende le parti seguenti:

- una presentazione d'insieme dei criteri di selezione delle scuole che possono postulare al programma TEEG;
- una presentazione della struttura dell'offerta di incentivi alle scuole esistente negli Stati Uniti e nel Texas;
- i risultati delle indagini sugli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti che hanno partecipato al primo ciclo del programma TEEG. Benché questi risultati siano provvisori, essi offrono nondimeno una visione d'insieme delle esperienze degli insegnanti nel corso del primo anno di applicazione del programma.

### **Texas Educator Excellence Grant (TEEG) Program: Year One Evaluation Report**

#### **Il contesto**

I distretti scolastici per Texas come pure quelli di altri stati americani stanno sperimentando modalità di retribuzione degli insegnanti caratterizzate da **una scala non più unica di stipendi** completata da **incentivi** che ricompensano prestazioni straordinarie allo scopo di migliorare il reclutamento degli insegnanti e di consolidarne la fedeltà al posto di lavoro.

**L'adozione di stipendi differenziati e di incentivi** dovrebbe permettere ai distretti scolastici di sostituire la scala unica di stipendi prevista nella normativa dello Stato che è in genere concordata tenendo conto dell'esperienza d'insegnamento (il numero di anni d'insegnamento) e del livello d'istruzione per adeguarla alle retribuzioni applicate nel mercato del lavoro. I distretti scolastici texani sono da tempo autorizzati a modulare la scala degli stipendi statale per pagare meglio gli insegnanti. Essi possono proporre stipendi più elevati di quelli previsti nell'organico statale ma non possono invece scendere al di sotto dei livelli di questa scala.

Il risultato di questo stato di cose è una grande varianza di stipendi degli insegnanti nello stesso Stato. Gli incentivi salariali e gli stipendi differenziati sono diventati ormai una regola. Un'indagine sugli stipendi degli insegnanti texani dell'anno scolastico 2005-2006 aveva rivelato che **il 53% dei distretti che avevano risposto alle domande dell'indagine avevano adottato incentivi per degli insegnanti** (Texas Association of School Boards & Texas Association of School Administrators, 2006).



## **Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti**

**Gli incentivi sono bonus salariali** che permettono di rimpolpare gli stipendi degli insegnanti che hanno accettato di lavorare in zone periferiche dove c'è carenza di d'insegnanti, oppure di ricompensare gli insegnanti che si sono dati da fare per seguire corsi di perfezionamento, premiare insegnanti che si mettono a disposizione per un lavoro di tutoraggio, versare gratificazioni agli insegnanti che riescono a ridurre la dispersione scolastica ed infine a quelli che conseguono con i propri allievi buoni risultati nelle prove standardizzate.

**Gli incentivi salariali dovrebbero essere basati sulle prestazioni e sui risultati conseguiti** e non gli input, sulle conoscenze o le competenze degli insegnanti, ma questo tipo di incentivi non è che una proporzione piuttosto esigua nell'importo globale dello stipendio versato agli insegnanti nel Texas. Solo il 12% dei distretti scolastici ha adottato una scala di stipendi che tiene conto in modo significativo delle prestazioni degli insegnanti, ma **la maggior parte di tutti questi programmi non era stabilita in funzione delle prestazioni singole**. L'attribuzione di incentivi è determinata dai risultati dell'istituto scolastico. Quindi il computo degli incentivi presuppone la valutazione delle prestazioni globali della scuola. Il calcolo, nel Texas, è fatto tenendo conto di diversi fattori, in primo luogo, delle ore di presenza degli insegnanti e non dei risultati degli allievi, come si sarebbe indotti a pensare. Il legislatore o i responsabili scolastici locali sono più preoccupati dell'assenteismo degli insegnanti e del turn-over esistente nella professione che non dall'apprendimento. Questa tendenza merita di essere sottolineata se si tiene conto dell'ossessione per la valutazione del profitto scolastico che impregna il dibattito contemporaneo sulla scuola. Quando si arriva al nocciolo del problema, ossia al ruolo degli insegnanti, questa ossessione si attenua fino a scomparire. Né i politici né gli insegnanti vanno fino in fondo e s'intendono sulle modalità da adottare per valutare gli insegnanti che riescono a portare i loro allievi a livelli d'istruzione elevati e a premiare questa capacità. In ogni modo, per ora, il miglioramento degli apprendimenti degli allievi è una variabile che conta relativamente poco nel computo degli incentivi.

### **I primi risultati**

I primi risultati suggeriscono che **gli insegnanti in genere non hanno cambiato i loro comportamenti per tentare di ottenere bonus che incrementano lo stipendio**. In genere, tutti gli insegnanti attribuiscono molta importanza alla partecipazione della loro scuola al programma, ma ciò non toglie che nessuno dichiara di modificare le proprie pratiche d'insegnamento per giungere ad arrotondare il proprio stipendio.

Il rapporto evidenzia che **il programma non presenta nessun effetto deteriore sulla qualità della collaborazione tra insegnanti o sulla qualità dell'insegnamento**, due argomenti questi ampiamente citati per contestare la validità dei programmi di computo degli stipendi in base al merito.

Uno dei punti negativi rilevati dall'indagine è di natura strutturale e organizzativa e riguarda **l'instabilità delle scuole aderenti al programma**. La rotazione massiccia delle scuole partecipanti rende precario il conseguimento di risultati positivi a corta e a media scadenza.

Si è osservato per altro che i distretti scolastici hanno violato la legge dello Stato e ridotto l'importo dei bonus. Invece di distribuire somme varianti tra i 3000 e i 10 mila dollari annui, i distretti hanno preferito soddisfare un numero maggiore di insegnanti e per conseguire questo scopo hanno ridotto il montante dei bonus che in media è stato di 2263 dollari annui.

I valutatori hanno reperito una serie di punti positivi e negativi di questo programma.

### **Aspetti negativi**

► Il sindacato degli insegnanti del Texas ha rilevato che l'indagine ha messo in evidenza problemi che avevano già in precedenza ostacolato i tentativi di impostare un sistema di retribuzione degli insegnanti in base al merito. Per esempio, il sindacato, come pure altre organizzazioni degli insegnanti contesta **il TEEG perché è concepito per una parte degli insegnanti e non per tutti**. Orbene, questa discriminazione mascherata con un argomento apparentemente ineccepibile come quello della discriminazione positiva a favore dei docenti che lavorano nelle scuole svantaggiate non si giustifica, perché tutti gli insegnanti del Texas, a causa dei bassi livelli retributivi in vigore nel Texas rispetto a quelli di altri Stati, avrebbero diritto a aumenti salariali e non solo quelli di una determinata categoria di scuole.

► Poiché **l'85% degli insegnanti coinvolti nel programma TEEG ha dichiarato di non avere affatto modificato il proprio modo di lavorare**, ci si può chiedere a cosa siano serviti i 100 milioni di dollari stanziati per premiare un lavoro già svolto coscienziosamente in precedenza.

► L'indagine ha inoltre rilevato che **il 60% delle scuole che avevano partecipato al programma lo scorso anno ne era stato escluso l'anno successivo** perché non rispettava più i criteri stabiliti per la partecipazione. Il modo con il quale il programma è stato concepito impedisce pertanto alla maggioranza degli insegnanti di approfittare di un bonus per più di un anno. Poiché la probabilità per gli insegnanti di una scuola di partecipare al programma d'incentivi per diversi anni di seguito è debole, gli incentivi perdono gran parte della loro attrazione e non sono tali da motivare gli insegnanti di una scuola a darsi da fare per migliorare

## **Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti**

l'immagine della scuola nonché i suoi risultati. **Gli insegnanti non sono motivati** a adottare nuove modalità d'insegnamento, che richiedono investimenti di tempo, dedizione, studi ulteriori, se ritengono che la loro scuola rischierà di essere esclusa dal programma l'anno seguente .

► Una delle ragioni dell' alto turnover di scuole è l' importo limitato di risorse stanziato nel programma che bastano **solo per 1100 scuole ogni anno**. Questa rigidità dovrebbe essere attenuata con un secondo programma di incentivi applicabile a tutte le scuole statali.

► Il programma texano è stato impostato per scuole con un' alta percentuale di studenti provenienti dai ceti meno abbienti. Questo parametro però non basta. Per partecipare al programma le scuole devono dimostrare di conseguire nella scala delle prove standardizzate dello Stato del Texas (Texas Assessment of Knowledge and Skill) il livello di profitto definito "eccellente" o in quello "degno di nota", oppure collocarsi nel quartile superiore delle scuole per i progressi in matematica e lettura.

► Inoltre ogni scuola deve approntare un proprio piano per **la distribuzione dei bonus**. Il piano deve essere approvato dalla ministero della pubblica istruzione del Texas. Gli insegnanti dovrebbero essere coinvolti nella formulazione dei piani che nella maggior parte delle scuole sono stati predisposti tenendo conto di tre parametri: i risultati degli studenti, la collaborazione tra insegnanti e le iniziative del corpo insegnante. Questo lavoro è però a sua volta un ulteriore fattore di appesantimento della professione. Per distribuirsi tra loro un cacio di soldi, gli insegnanti devono sacrificare un sacco di tempo in discussioni a non più finire sui criteri da adottare per decidere come ripartire i soldi che la scuola riceve e a chi darli.

### **Aspetti positivi**

I principali risultati del programma texano di stipendio in base al merito per insegnanti sono i seguenti:

- Gli insegnanti delle 1148 scuole texane partecipanti al programma hanno espresso un parere globalmente positivo sul programma e il 70% ha dichiarato di essere fortemente allettato dalla possibilità di guadagnare un surplus di stipendio;
- Quasi il 60% degli insegnanti coinvolti nel programma ha dichiarato che il programma ha funzionato bene quando si è trattato di distinguere i docenti meritevoli da quelli non meritevoli nella scuola in cui insegnavano.

### **Spunti politici nodali**

In questo rapporto si evidenziano i seguenti punti chiave :

- Il miglioramento della qualità dell'insegnamento è stato un tema centrale della politica scolastica nel Texas in questi ultimi anni . Queste discussioni sono culminate con la creazione del più grande sistema americano di incentivi per ricompensare e stimolare le prestazioni degli insegnanti.
- La bibliografia prodotta sulla valutazione dei programmi di incentivi non è molto sostanziosa e è in generale piuttosto tenue, ma le indicazioni finora prodotte invogliano a attuare sperimentazioni politiche su vasta scala combinate con valutazioni rigorose delle loro conseguenze.
- Il programma TEEG è uno dei programmi statali più dotati di risorse per finanziare un sistema di incentivi che ricompensi gli insegnanti migliori.
- Nel Texas esistono vari programmi di questa natura. Le differenze tra questi programmi offrono un'occasione unica per conoscere l'impatto di queste iniziative sugli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti, sull'organizzazione ed il funzionamento dei singoli istituti, sulla mobilità degli insegnanti e sui risultati degli studenti.
- Per molti aspetti, le scuole coinvolte nel primo ciclo del programma TEEG sono del tutto simili alle altre scuole. Si distinguono solo per l'alta percentuale di studenti iscritti provenienti dai ceti meno abbienti e per l'impegno nel rendere pubblici i risultati conseguiti dalla scuola.
- Le scuole alle quali è consentito di partecipare al programma TEEG sono designate ogni anno. Il campione di scuole coinvolte nel programma cambia quindi di anno in anno , per cui è difficile stabilire gli effetti del programma a media e a lunga scadenza poiché non si sa per quanto tempo gli insegnanti potranno beneficiare degli incentivi.
- Tre fattori principali concorrono a determinare la volatilità del campione di scuole che ogni anno presentano i requisiti necessari per postulare una partecipazione al programma di incentivi : la percentuale di studenti dei ceti meno abbienti iscritti nella scuola, l'apprezzamento del livello di « accountability » (ossia del grado e delle modalità d'informazione sul proprio operato e i risultati conseguiti) e i punteggi conseguiti dagli studenti nelle prove standardizzate.
- Le scuole della prima ondata del TEEG si sono servite di numerosi indicatori per misurare le prestazioni degli insegnanti. I punteggi degli studenti nelle prove standardizzate sono stati uno dei criteri adottati per

## **Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti**

valutare gli insegnanti ma il solo. Un altro è stato per esempio la collaborazione tra insegnanti oppure la partecipazioni ad attività peri o parascolastiche.

► Ci sono molte somiglianze tra l'impostazione e l'architettura dei vari programmi d'incentivi applicati nel Texas, come per esempio l'unità di analisi del grado di « accountability »(in genere, la scuola, invece che la classe o il singolo insegnante), il metro di misura delle prestazioni, e i metodi di distribuzione delle ricompense.

► Molti insegnanti del primo gruppo di scuole partecipanti al programma TEEG hanno espresso un giudizio favorevole sulla partecipazione della loro scuola al programma.

► Gli insegnanti delle scuole partecipanti al TEEG applicano metodi d'insegnamento progressisti in una proporzione più elevata della media degli insegnanti, ma questi insegnanti ritengono che l'adesione della loro scuola al programma TEEG non abbia avuto nessuna influenza sul loro modo di insegnare.

► La proporzione di scuole che si sono ritirate dal programma dopo il primo anno è inferiore al 5%. Le scuole che hanno obiettato si distinguono dalle altre per alcune caratteristiche : non hanno una sede unica, hanno un numero basso di studenti iscritti, sono poco trasparenti e danno scarse informazioni sul loro operato.

► Le scuole che hanno declinato la partecipazione hanno segnalato svariate riserve a proposito del TEEG, come per esempio una distribuzione non equa degli incentivi al personale della scuola, criteri inadeguati di selezione delle scuole , sovraccarico di lavoro amministrativo. Pochissime scuole però hanno manifestato un'opposizione di principio al programma d'incentivi.

[1] Il Texas è uno Stato di 22 milioni d'abitanti. La capitale è Austin e la città più popolosa è Houston, con due milioni d'abitanti.

## **Valutazione degli insegnanti: un problema ed un tabù**

**Come valutare i docenti?**

**(di Robert Rothman e Thomas Toch)**

*Education Sector's latest report recommends several ways for school districts and states to improve how they evaluate teachers. The suggestions are based on "comprehensive evaluation systems" that involve a much deeper examination of teachers' instructional practices than traditional reviews by principals. In setting up their case for these comprehensive models, the authors provide a tremendously helpful overview of several new and innovative approaches to teacher evaluation, including the well-known Teacher Advancement Program (TAP). They also do a fine job of dissecting these programs in the context of school-system politics and show how districts and states can secure the buy-in of teachers and their union leaders.*

*Interested readers will find much value in these sections. But they should be skeptical of the report's conclusions. The evaluation models that the authors consider worth emulating emphasize instructional practice, with little regard for outcomes. They are big fans, for instance, of Charlotte Danielson's Framework for Teaching, on which TAP is based, and which focuses on Planning and Preparation, The Classroom Environment, Instruction, and Professional Responsibilities-not one measure of what students actually learn. The authors recognize the incompleteness of their approach, but defend it by arguing that standardized test scores provide an unfair measure of learning and that proper teacher ratings generally align with student achievement anyway, so why measure outcomes? Both arguments rest on the too-common assumption that teachers should be given the benefit of every last itty-bitty doubt when it comes to holding them accountable for student achievement. But, trite as the question is, what ever happened to treating students fairly? Why isn't "are students learning?" the first among several questions we ask when it comes to evaluating teachers?*

*Presentation by Coby Loup, The Week's Education Gadfly, A Weekly Bulletin of News and Analysis from the Thomas B. Fordham Foundation, Volume 8, Number 6, February 7, 2008*

La fondazione americana [Education Sector](#) [1] ha pubblicato uno studio redatto da due tra i più noti specialisti americani di politiche scolastiche ed in particolare di politiche della valutazione, *Thomas Toch* e *Robert Rothman*, nel quale si formulano raccomandazioni per i distretti scolastici (l'equivalente delle province) e per gli Stati (l'equivalente delle regioni) su come migliorare la valutazione dei docenti.

Per l'udienza italiana due sono i punti da sottolineare che si possono desumere da questo studio :

## **Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti**

► **valutare gli insegnanti** è una necessità ed una responsabilità delle autorità responsabili del servizio statale d'istruzione. La valutazione dei docenti non dev'essere un tabù.

► **la responsabilità di valutare gli insegnanti incombe alle province ed alle regioni, e non spetta ai dirigenti scolastici** (gli Stati Uniti sono un paese federalista con un sistema scolastico decentralizzato, nel quale i livelli intermedi hanno ampi poteri in campo scolastico).

Negli allegati, il rapporto presenta vari modelli di valutazione dei docenti ripartiti in tre categorie :

*La valutazione dei debuttanti:*

- **PACT** ([Performance Assessment for California Teachers](#)) ;
- **Praxis III** sviluppato dall'[ETS di Princeton](#)
- **BEST** ([Beginning Educator Support and Training](#)) del Dipartimento dell'educazione del Connecticut [2]

*La valutazione di docenti esperti:*

- **CLASS** ([Classroom Assessment Scoring System](#))
- **THE TOLEDO PLAN** ("[peer assistance and review](#)") sviluppato nel sistema scolastico di Toledo)
- [National Board for Professional Teaching Standards](#) [3]

Allegato:



### **Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education**

*Thomas Toch and Robert Rothman*

**Education Sector, January 2008**

[1] Education Sector is an independent education policy think tank devoted to developing innovative solutions to the nation's most pressing educational problems. **Education Sector** is a nonprofit and nonpartisan, both a dependable source of sound thinking on policy and an honest broker of evidence in key education debates throughout the United States

[2] Connecticut Department of Education

[3] The board's evaluations are based on a portfolio of videotapes and other materials that capture teachers' classroom instruction

## Modelli di valutazione della docenza - materiali

Daniele Vidoni  
INVALSI, danielle.vidoni@INVALSI.it

In linea generale, la maggior parte dei paesi OCSE lega la retribuzione dei docenti ad anzianità di servizio e titoli. La logica che soggiace all'utilizzo di questi indicatori è connessa innanzitutto al fatto che questi indicatori sono facili da misurare e sono percepiti come "oggettivi" e "giusti". Tuttavia, la letteratura evidenzia la debolezza del legame tra questi input ed output in termini di risultati degli studenti. La possibilità di utilizzare a livello sistemico i risultati degli studenti come fonte d'informazione, però, dipende dalla disponibilità di informazioni valide, affidabili e confrontabili.<sup>1</sup>

Le tabelle nelle pagine successive (Tabella 1-4) identificano i paesi in cui esistono pratiche consolidate di raccolta di informazioni a livello sistemico e come questi dati possano essere utilizzati a mero scopo informativo (per la scuola o per il pubblico in generale) o con delle implicazioni finanziarie per la scuola nel suo complesso o per i singoli insegnanti.

La tabella 5 riassume le argomentazioni della letteratura pro e contro l'implementazione di modelli di incentivi per gli insegnanti.

La tabella 6 presenta le caratteristiche generali dei modelli di incentivi attualmente implementati.

La tabella 7 identifica le caratteristiche specifiche dei sistemi di incentivi operanti nei paesi europei mentre la tabella 1 porta ad esempio il set di indicatori Denver Pro Comp.

I materiali sono elaborati a partire dalle informazioni reperibili su:

OCSE (2008). *Education at a Glance*, Paris: OCSE

Harvey-Beavis, O. (2003). *Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review*, contributo a workshop, Paris: OCSE

---

<sup>1</sup> Si veda per esempio: Osberg E. e Kanstoroom M. (2008), *A Byte at the Apple*. Washington: Fordham

**Tabella 2: Criteri per la determinazione del trattamento fondamentale per gli insegnanti delle istituzioni pubbliche (2006)**

	Esperienza	Criteri legati alle condizioni d'insegnamento ed alle responsabilità							Criteri legati a qualifiche, formazione e performance						Criteri demografici	
	anni di esperienza come insegnante	responsabilità di gestione aggiuntive all'insegnamento	insegnamento a più classi o per più ore rispetto ai livelli massimi indicati nel contratto	responsabilità speciali (tutoraggio o counseling)	insegnare in una zona svantaggiata, remota o caratterizzata da elevato costo della vita (indennità di dislocazione)	attività speciali (sport, teatro, club per compiti, scuole estive ecc.)	insegnamento a studenti diversamente abili (all'interno delle scuole ordinarie)	Insegnamento di particolari materie	essere in possesso di un titolo di studio superiore rispetto alla qualifica minima richiesta per diventare insegnante	acquisire un titolo superiore rispetto alla certificazione minima richiesta per l'insegnamento	Performance eccezionale nell'insegnamento	completare con successo attività di sviluppo professionale	raggiungere risultati elevati nell'esame di abilitazione	essere in possesso di titoli che abilitano all'insegnamento di più materie	situazione familiare (sposato, numero di figli)	età (indipendentemente dagli anni di esperienza professionale)
Olanda	Sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí		
Messico	Sí	sí	sí	sí	sí			sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí		
Svezia	Sí	sí			sí			sí	sí	sí	sí	sí	sí			
Islanda	Sí	sí		sí			sí		sí	sí						sí
Portogallo	sí						sí		sí	sí	sí	sí	sí			
Danimarca	sí	sí			sí				sí	sí				sí		
Inghilterra	sí	sí			sí		sí	sí	sí		sí					sí
Repubblica	sí	sí									sí					
Finlandia		sí			sí			sí	sí					sí		
Irlanda	sí	sí			sí			sí	sí	sí						
Norvegia	sí	sí						sí	sí	sí						
Australia	sí	sí							sí	sí						
Francia	sí				sí		sí					sí				
Germania	sí	sí													sí	sí
Ungheria	sí								sí			sí				sí
Lussemburgo	sí									sí		sí				sí
Nuova	sí								sí	sí						
Svizzera	sí	sí					sí									
Turchia	sí								sí		sí					
Belgio (Fl.)	sí								sí							
Grecia	sí								sí							
<b>Italia</b>	<b>Sí</b>														<b>sí</b>	
Scozia	sí									sí						
Spagna	sí											sí				
Austria	sí															
Belgio (Fr.)	sí															
Giappone	sí															
Korea	sí															
Stati Uniti	sí															

Fonte: OCSE, Education at a Glance 2008

**Tabella 3: Criteri per la determinazione del trattamento accessorio per gli insegnanti delle istituzioni pubbliche (2006)**

	Espe- rienza	Criteri legati alle condizioni d'insegnamento ed alle responsabilità							Criteri legati a qualifiche, formazione e performance							Criteri demografici		
	anni di esperienza come insegnante	responsabilità di gestione aggiuntive all'insegnamento	insegnamento a più classi o per più ore rispetto ai livelli massimi indicati x contratto	responsabilità speciali (tutoraggio o counseling)	insegnare in una zona svantaggiata, remota o caratterizzata da elevato costo della vita (indennità di dislocazione)	attività speciali (sport, teatro, club per compiti, scuole estive ecc.)	insegnamento a studenti diversamente abili (all'interno delle scuole ordinarie)	Insegnamento di particolari materie	essere in possesso di un titolo di studio superiore rispetto alla qualifica minima richiesta	acquisire un titolo superiore rispetto a certificazione minima necessaria	Performance eccezionale nell'insegnamento	completare con successo attività di sviluppo professionale	raggiungere risultati elevati nell'esame di abilitazione	essere in possesso di titoli che abilitano a insegnare più materie	situazione familiare (sposato, numero di figli)	età (indipendentemente dagli anni di esperienza professionale)	altro	
Olanda	○ ■	○ ■	○ ■	○ ■	○ ■	○	○	○ ■	○	○ ■	○	○	○	○				
Danimarca	○ ○	○ ■	○ ■	○ ○	○ ○	○	○	○ ■	○	○	○	○	○	○				
Islanda	○ ○	○ ○	○ ■	○ ○	○ ○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○ ■	
Finlandia	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Messico	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
Nuova Zelanda		○		○	○	○	○	○			○						○	
Repubblica Ceca	○	○ ■	○ ■	○	○	○	○	○			○	○				■		
Inghilterra	○	○ ■	○ ■	○ ○	○ ○	○	○	○			○	○						
Giappone		○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○	○	○			○	○			○		○	
Austria	○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○	○	○			○	○			○		○	
Stati Uniti		○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○	○	○			○	○			○		○	
Francia		○ ○	○ ■	○ ○	○ ○	○	○	○			○	○			○		○	
Ungheria		○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○	○	○			○	○		■			○	
Irlanda	○	○ ■	○ ○	○ ○	○ ○	○	○	○			○							
Korea		○	○	○	○	○	○	○				○			■			
Turchia			○	○	○	○	○	○				○						
Grecia			○	○	○	○	○	○				○						
Norvegia		○	○	○	○	○	○	○			■							
Portogallo		○	○	○	○	○	○	○										
Australia		○		○	○	○	○	○										
Spagna			○	○	○	○	○	○										
Svizzera			○	○	○	○	○	○				○						
Belgio (Fl.)			○	○	○	○	○	○										
Belgio (Fr.)			○	○	○	○	○	○										
Italia		■	■	○	○	■	○	■										
Lussemburgo			○	○	○		○								○			
Scozia			○	○	○		○											
Germania			○	○	○		○											
Svezia			○	○	○		○											

Fonte: OCSE, Education at a Glance 2008

○ trattamento accessorio erogato annualmente

■ trattamento accessorio erogato in forma occasionale

**Tabella 4: Utilizzo dei risultati degli studenti per la governance del sistema**

	Feedback sulle performance			Implicazioni finanziarie					Pubblicazione dei risultati	
	informazioni alle scuole sulle loro performance	valutazione della performance della dirigenza scolastica	valutazione della performance del singolo insegnante	Il budget della scuola	attribuzione di un premio o sanzione	supporto agli insegnanti per migliorare la propria capacità d'insegnamento	Remunerazione e bonus per gli insegnanti	probabilità di chiusura della scuola	Vengono pubblicati i risultati della valutazione?	Si pubblicano in tabelle che permettono di confrontare le performance delle scuole?
<b>Esami di stato</b>										
<b>Danimarca</b>	modesta	nessuna	modesta	nessuna	bassa	modesta	nessuna	nessuna	si	si
<b>Francia</b>	modesta	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	modesta	nessuna	nessuna	si	no
<b>Irlanda</b>	elevata	modesta	elevata	nessuna	nessuna	modesta	nessuna	modesta	no	no
<b>Islanda</b>	elevata	bassa	bassa	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	si	si
<b>Italia</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
<b>Norvegia</b>	-	-	-	nessuna	nessuna	-	n.a.	nessuna	si	no
<b>Portogallo</b>	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	si	no
<b>Scozia</b>	elevata	elevata	bassa	bassa	bassa	modesta	nessuna	nessuna	si	no
<b>Turchia</b>	bassa	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	si	no
<b>Valutazioni periodiche di sistema</b>										
<b>Belgio</b>	-	-	-	nessuna	nessuna	-	nessuna	nessuna	si	no
<b>Finlandia</b>	modesta	n.a.	n.a.	-	-	-	-	n.a.	no	no
<b>Francia</b>	modesta	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	modesta	nessuna	nessuna	no	no
<b>Inghilterra</b>	elevata	bassa	nessuna	nessuna	nessuna	modesta	nessuna	elevata	si	si
<b>Italia</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>nessuna</b>	<b>si</b>	<b>no</b>
<b>Korea</b>	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	si	no
<b>Lussemburgo</b>	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	no	no
<b>Messico</b>	-	-	-	n.a.	n.a.	-	-	n.a.	no	no
<b>Norvegia</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Scozia</b>	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	si	no
<b>Svezia</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Turchia</b>	bassa	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	si	si
<b>Ungheria</b>	elevata	modesta	bassa	-	-	bassa	Bassa	nessuna	no	no

Fonte: OCSE, Education at a Glance 2008



**Tabella 5: Utilizzo di autovalutazione e ispezioni per la governance del sistema**

	Feedback sulle performance			Implicazioni finanziarie					Pubblicazione dei risultati		scadenza temporale
	informazioni alle scuole sulle loro performance	valutazione della performance della dirigenza scolastica	valutazione della performance del singolo insegnante	Il budget della scuola	attribuzione di un premio o sanzione	supporto agli insegnanti per migliorare la propria capacità d'insegnamento	Remunerazione e bonus per gli insegnanti	probabilità di chiusura della scuola	Si pubblicano i risultati della valutazione?	Si pubblicano in tabelle che permettono di confrontare le performance delle varie scuole?	
Autovalutazione della scuola											
Nuova Zelanda	-	-	-	-	-	-	-	-	no	no	1 per 3a
Ungheria	bassa	modesta	bassa	bassa	bassa	bassa	bassa	nessuna	si	no	1 per 3a+
Australia	elevata	modesta	modesta	modesta	n.a.	elevata	n.a.	n.a.	no	no	1 per a
Repubblica Ceca	elevata	elevata	elevata	modesta	modesta	elevata	elevata	nessuna	no	no	1 per a
Inghilterra	elevata	bassa	bassa	nessuna	nessuna	elevata	nessuna	modesta	no	no	1 per a
Korea	bassa	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	bassa	nessuna	nessuna	no	no	1 per a
Lussemburgo	elevata	bassa	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	no	no	1 per a
Scozia	elevata	elevata	bassa	bassa	bassa	modesta	nessuna	nessuna	no	no	1 per a
Svezia	elevata	modesta	bassa	elevata	bassa	nessuna	bassa	nessuna	si	si	1 per a
Turchia	elevata	elevata	nessuna	nessuna	bassa	elevata	bassa	nessuna	si	no	1 per a
Islanda	modesta	modesta	modesta	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	no	no	1+ per a
Messico	elevata	elevata	elevata	n.a.	n.a.	elevata	n.a.	n.a.	no	no	1+ per a
Portogallo	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	nessuna	no	no	1+ per a
Valutazione da parte di ispettori											
Australia	elevata	modesta	modesta	modesta	n.a.	elevata	n.a.	n.a.	no	no	1 per 3a
Repubblica Ceca	elevata	elevata	elevata	modesta	bassa	modesta	modesta	elevata	si	no	1 per 3a
Inghilterra	elevata	bassa	nessuna	nessuna	nessuna	modesta	nessuna	elevata	si	no	1 per 3a
Islanda	modesta	modesta	modesta	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	si	si	1 per 3a
Korea	bassa	bassa	bassa	nessuna	bassa	bassa	nessuna	nessuna	si	no	1 per 3a
Nuova Zelanda	elevata	elevata	bassa	nessuna	nessuna	bassa	nessuna	bassa	si	no	1 per 3a
Belgio	elevata	elevata	bassa	elevata	elevata	modesta	n.a.	modesta	si	no	1 per 3a+
Irlanda	elevata	modesta	elevata	nessuna	nessuna	modesta	nessuna	modesta	si	no	1 per 3a+
Portogallo	elevata	elevata	n.a.	n.a.	n.a.	modesta	nessuna	n.a.	si	no	1 per 3a+
Scozia	elevata	elevata	bassa	bassa	bassa	modesta	nessuna	nessuna	si	no	1 per 3a+
Svezia	elevata	elevata	bassa	bassa	bassa	nessuna	bassa	bassa	si	-	1 per 3a+
Olanda	-	-	-	-	-	-	-	-	si	no	1 per a
Turchia	elevata	elevata	elevata	nessuna	nessuna	elevata	modesta	bassa	no	no	1+ per a

Fonte: OCSE, Education at a Glance 2008

**Tabella 6: Argomentazioni della letteratura pro e contro l'implementazione di modelli di incentivi**

<b>Argomentazioni a favore di incentivi alle performance</b>	<b>Argomentazioni contrarie a modelli di incentivi</b>
il sistema attuale è iniquo e premia esperienza e qualifiche formali invece di premiare i risultati	una valutazione equa ed accurata è difficile perchè le performance non possono essere determinate obiettivamente
I sistemi di incentivi migliorano la governance delle scuole migliorando l'efficienza nell'allocazione delle risorse	la gestione scolastica diventa gerarchica e la collaborazione tra il management e lo staff è più difficoltosa
Uno stipendio legato alla performance motiva gli insegnanti a produrre al meglio	incentivi monetari legati alla performance non spronano gli insegnanti a migliorare
vi è una miglior collegialità tra gli insegnanti e l'amministrazione	la collaborazione tra gli insegnanti diminuisce
I risultati degli studenti migliorano e migliora anche la qualità degli insegnanti	la riduzione del curriculum la collusione tra gli insegnanti risulta in una serie di outcome perversi
il mercato fornisce lo strumento migliore per l'allocazione delle risorse e questo stesso modello può essere applicato all'insegnamento.	il mercato non ha nulla a che vedere con l'istruzione
rispetto ad altre riforme educative, gli incentivi basati sui risultati sono una soluzione abbastanza efficiente in termini di costi	implementare un modello di incentivi legati alla performance è costoso in termini di risorse economiche e di tempo
sistemi di incentivi aumentano il sostegno pubblico e politico per i sistemi di istruzione	

**Tabella 7: Caratteristiche generali dei modelli di incentivi**

<b>Caratteristiche</b>	<b>Programmi per premiare l'acquisizione di conoscenze e competenze</b>	<b>Programmi di incentivazione del merito individuale</b>	<b>Programmi per premiare il merito a livello di istituzione scolastica</b>
<b>Chi riceve la compensazione</b>	Singolo insegnante.	Singolo insegnante.	Le scuole, che spesso hanno la possibilità di distribuire i premi tra gli insegnanti.
<b>Accessibilità della compensazione</b>	Sono premiati tutti gli insegnanti che possono dimostrare di aver acquisito specifici livelli di conoscenze e competenze.	Misto, alcuni programmi prevedono potenzialmente premi per tutti gli insegnanti, altri prevedono quote.	Misto, alcuni programmi prevedono potenzialmente premi per tutti gli insegnanti, altri prevedono quote.
<b>Tipo di compensazione</b>	Generalmente di tipo monetario. Alcuni analisti segnalano anche l'importanza di premi intrinseci, come il piacere per il miglioramento dei risultati degli studenti.	Tipicamente monetario.	Generalmente di tipo monetario. Alcuni analisti segnalano anche l'importanza di premi intrinseci, come il piacere per il miglioramento dei risultati degli studenti.
<b>Aree oggetto di valutazione</b>	Dimostrano di possedere conoscenze e competenze che si pensa siano legate ad un miglioramento delle performance degli insegnanti. Spesso si valutano i titoli ulteriori posseduti.	Una varietà di aree tra cui: un portfolio dei risultati raggiunti dall'insegnante, osservazioni in classe e risultati degli studenti.	Generalmente, si usano i risultati degli studenti per valutare la performance della scuola. Si usano sia modelli di Valore Aggiunto, sia i risultati in valore assoluto.
<b>Chi valuta</b>	In genere, valutatori esterni.	Molteplici attori: i pari, il dirigente scolastico e valutatori esterni.	In genere, valutatori esterni.
<b>Durata della compensazione</b>	Tipicamente short-term, generalmente si richiede che l'insegnante dimostri periodicamente di aver mantenuto le conoscenze e competenze in oggetto.	Varia, ma generalmente annuale.	Solitamente un bonus annuale.
<b>Relazione con i programmi di compensazione esistenti</b>	In generale, sostituisce il salario, in toto o in parte.	Generalmente, è un supplemento al salario ma in alcuni casi può sostituirlo.	In genere, supplementa il salario.
<b>Livello della compensazione</b>	generalmente si tratta di premi crescenti legati alla dimostrazione di livelli crescenti di conoscenze e competenze acquisite.	Misto, dipende dalla relazione che esiste con i sistemi di remunerazione vigenti. Se si utilizza il salario, c'è maggiore propensione ad utilizzare un unico livello di bonus. In caso contrario si distinguono diversi livelli premiali.	Generalmente si utilizzano premi uniformi.

**Tabella 8: Caratteristiche dei sistemi di incentive attivi nei paesi europei**

Paese	Tipo di valutazione/incentivazione docenti	
	Caratteristiche del sistema	Classificazione del sistema
<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 monetare,</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 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 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 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>
<b>Inghilterra</b>	<p>È previsto un avanzamento di carriera per gli insegnanti più meritevoli che però non intendono diventare Dirigenti scolastici. Le soglie sono:</p> <p>b) Insegnanti <b>esperti</b> (<i>post threshold teachers</i>): 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".</p> <p>c) Insegnanti <b>eccellenti</b> (<i>excellent teachers</i>): 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.</p> <p>d) Insegnanti con <b>competenze di livello avanzato</b> (<b>AST</b>, <i>Advanced Skills Teacher</i>). 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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valutazione individuale,</li> <li>- Premi in denaro.</li> <li>- L'acquisizione del titolo dà accesso ad un nuovo schema salariale,</li> <li>- Threshold teachers:</li> <li>- Incentivo permanente,</li> <li>- Si usano numerosi criteri nella valutazioni,</li> <li>- Si usano valutatori interni ed esterni.</li> <li>- Livello acquisibile da quota di 25.000 insegnanti all'anno.</li> <li>- Excellent teachers:</li> <li>- Incentivo permanente,</li> <li>- Valutatori esterni.</li> <li>- AST:</li> <li>- Valutazione effettuata su vasto numero di criteri definiti centralmente e tesi a dimostrare conoscenze e competenze degli insegnanti</li> </ul>

# Materiale ad uso interno della Gilda degli Insegnanti

**Tabella 9: Set di indicatori Denver Pro Comp**

Component of Index \$36,635	Knowledge and Skills			Professional Evaluation		Market Incentives		Student Growth			
Element	Professional Development Unit	Advanced Degree and License	Tuition and Student Loan Reimbursement	Probationary	Non-Probationary	Hard to Serve School	Hard to Staff Assignment	Student Growth Objectives	Exceeds CSAP Expectations	Top Performing Schools	High Growth School
Description of Element	Base building for 1st PDU earned in '08-'09 and any PDUs banked prior to 9/1/08. 2nd PDU earned in '08-'09 is paid as non-base building. See footnote for rules for banked PDUs and PDUs earned starting in '09-'10 yr <sup>1</sup> .	Grad. Degree or National Licenses and Certificate	\$4,000 lifetime account; no more than \$1,000 per year	Satisfactory Evaluation: unsatisfactory teachers ineligible for PE increase	Effective 2009-10 school year, element earnable to teachers who have 1-14 years service credit only.	Those in schools designated "Hard-to-Serve".	Those in designated "Hard-to-Staff" positions	Base building when 2 SGOs are met, non base-building when only 1 SGO is met. (See description below <sup>2</sup> .)	Teachers whose student CSAP scores exceed district expectations for CSAP growth	Teachers in schools designated as a "Top Performing School" based on the DPS School Performance Framework	Teachers in schools designated as a "High Growth School" on the DPS School Performance Framework
Affect on Base Salary	Base Building <sup>2</sup>	Base Building	Non-Base Building	Base Building	Base Building	Non-Base Building	Non-Base Building	Base Building <sup>4</sup>	Non-Base Building	Non-Base Building	Non-Base Building
Percent of Index	2%	9% per degree or license. Eligible once every 3 yrs	N/A	1% every year	3% every three years	6.4%	6.4%	1%	6.4%	6.4%	6.4%
Dollar Amount	\$733	\$3,297	Actual expense up to \$1000/yr, \$4000 lifetime	\$366	\$1,099	\$2344.64 \$195.39/mo	\$2345 x # of assignments held	\$366.00	\$2,344.64	\$2,344.64	\$2,344.64
Builds pension and highest average salary	Yes	Yes	No <sup>3</sup>	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Adds to Pension	Yes	Yes	No <sup>3</sup>	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Payment Frequency	Monthly installments	Monthly installments	Up to \$1000 per year	Prorated over 12 months	Prorated over 12 months	Monthly installments	Monthly installments	1 objective: Paid lump sum. 2 objectives: Paid in monthly installments	Paid lump sum	Paid lump sum	Paid lump sum
Payment Type and Frequency	Monthly installments upon submission of proper documents	Monthly installments upon submission of proper documents	Up to \$1000 per year upon submission of proper documents	Prorated over 12 months. If unsatisfactory delayed at least 1 yr	Prorated over 12 months. If unsatisfactory delayed at least 1 yr	Monthly installment upon completion of service each month	Monthly installment upon completion of service each month	1 objective: Paid lump sum. 2 objectives: Paid in monthly installments	Paid lump sum in the year following assessment	Paid lump sum in the year following assessment	Paid lump sum in the year following assessment

**Important Notes:**

-These amounts and terms are based on the agreement approved by DCTA membership. ProComp pay referenced in this document is based on an index amount of \$36,635. Amounts are based on 1 FTE (except for Tuition Reimbursement) and are prorated.

-School Performance incentives, Distinguished Schools and High Growth Schools are based on the School Performance Framework, which you can read about on the Denver Public Schools website. the exact targets for determining the Schools receiving These incentives are set by the transition team.

<sup>1</sup>2nd and subsequent PDUs earned in the 2008-09 contract year and any earned in 2009-10 and beyond will be paid or banked according to years of service credit in effect during the contract year in which the PDU will be paid.

-ProComp participants who will have 14 or fewer years of service credit during the contract year in which the PDU is paid, will receive a salary increase of 2% of the salary index for the contract year in which the PDU is paid.

-ProComp participants who will have more than 14 years of service credit during the contract year in which the PDU is paid will receive a non-salary building bonus of 2% of the payment year's salary index.

<sup>2</sup>Beginning 2009-2010, will build base salary for teachers with 1 to 14 years of service credit and not build base salary for teachers with 15 or more years of service credit.

<sup>3</sup>All incentives except Tuition Reimbursement are pensionable. In other words, all ProComp payments are taken into account in calculating your highest salary upon which your pension is based.

<sup>4</sup>Regarding the Student Growth Objectives, teachers will receive the amount as a lump sum non-base building incentive if 1 objective is met, and as a base building payment if 2 objectives are met.