

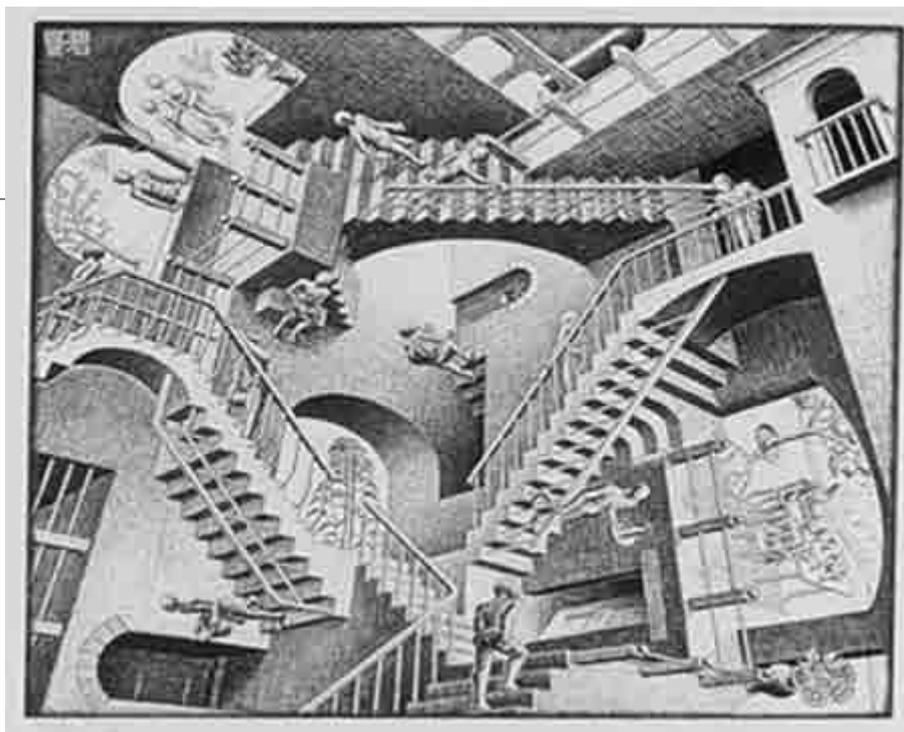
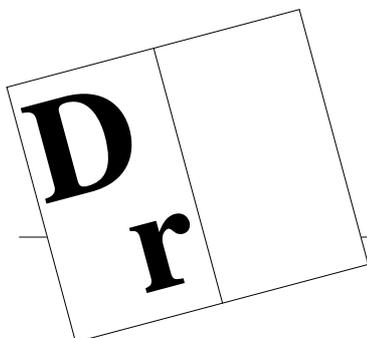
Emanuele Berger
Gianni Ghisla
Lorenzo Gusberti
Francesco Vanetta

Una scuola che si osserva

*Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo
dell'istituto scolastico*

Documenti
di ricerca

Ufficio insegnamento medio
Ufficio studi e ricerche



Documenti
di ricerca

Repubblica e Cantone
del Ticino
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura

© 2001
Divisione della scuola
Ufficio insegnamento medio
Ufficio studi e ricerche

Emanuele Berger
Gianni Ghisla
Lorenzo Gusberti
Francesco Vanetta

Una scuola che si osserva

*Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo
dell'istituto scolastico*

Documenti
di ricerca

Ufficio insegnamento medio
Ufficio studi e ricerche

Ringraziamo in particolare:

Barbara Rigoni-Ancona per aver curato la composizione e l'impaginazione del testo

Immagine di copertina:

Relatività (1953)

In quest'immagine abbiamo tre forze di gravità che agiscono perpendicolarmente le une alle altre. Questi tre "piani orizzontali" s'incrociano tra loro con degli angoli retti, e delle persone si spostano su ognuno di essi. E' impossibile per queste persone che abitano in mondi diversi, camminare, sedersi o situarsi sullo stesso piano poiché hanno una visione diversa dell'orizzontalità e della verticalità. Eppure possono benissimo condividere l'uso della stessa scala. In cima alla scala vediamo che esse si muovono fianco a fianco nella stessa direzione, tuttavia una sta salendo e l'altra scendendo. Il contatto tra loro non è possibile perché vivono in mondi diversi e quindi non sono a conoscenza della loro reciproca esistenza.

- M. C. Escher

Introduzione		7
---------------------	--	---

1.	Una scuola che si conosce e si migliora	9
1.1	Il livello sistemico: macro vs meso	9
1.2	L'origine culturale e scientifica: ambito aziendale vs ambito scolastico	10
1.3	Il centro di interesse: efficacia vs miglioramento	13
1.4	Il controllo della valutazione: esterno vs interno	14

2.	Valutazione istituzionale, management della qualità e processi innovativi nella scuola: tendenze e progetti nella Svizzera tedesca	19
2.1	Le origini del dibattito sull'efficacia e sulla qualità nella scuola	19
2.2	Verso la gestione della qualità: l'influenza del mondo e della logica economica	20
2.3	Due logiche di fondo: autovalutazione vs eterovalutazione/ descrizione di sistema vs sviluppo di sistema	21
2.4	I modelli nella Svizzera tedesca	22
2.5	Verso una nuova gestione del sistema scolastico: mesosistema e valutazione in uscita	25
2.6	Un nuovo modello per le scuole: Q2E - "Qualità attraverso valutazione e sviluppo"	27
2.7	Esperienze in atto in Svizzera	29

3.	Valutazione della qualità degli istituti scolastici. L'esperienza italiana	35
3.1	Un iter decennale	35
3.2	La riforma	35
3.3	Il Sistema Qualità	37
3.4	Il secondario inferiore e l'autovalutazione	38
3.5	L'autovalutazione di Istituto	39
3.6	Un'esperienza di valutazione di istituto	43

4.	Il progetto pilota europeo di autovalutazione della qualità della scuola	47
4.1	Dimensioni etiche in pedagogia	47
4.2	Il riconoscimento della resistenza dell'altro come dimensione etica della pedagogica	47
4.3	La dimensione della qualità	48
4.4	Il progetto pilota europeo	49
4.5	Procedura concreta	51
4.6	Conclusioni	52

Introduzione

di Francesco Vanetta

In questi ultimi anni, nella maggior parte dei sistemi scolastici si sono osservati dei cambiamenti importanti. Il più spettacolare si riferisce senz'altro al ruolo, ai compiti assunti dall'istituto scolastico. La singola scuola è passata in poco tempo da semplice elemento con compiti di raccordo con l'amministrazione centrale a vero e proprio centro nevralgico del sistema scolastico. Questa rivoluzione non è però avvenuta in modo fortuito ma rappresenta il risultato delle nuove attese rivolte verso la formazione e la necessità di incrementare l'efficacia e l'efficienza dei sistemi scolastici. Se vogliamo migliorare la scuola è a livello dei singoli istituti che occorre intervenire - pur senza trascurare gli altri livelli- e da lì che possono partire le spinte innovative efficaci per l'intero sistema. Quale logica conseguenza si è osservato un progressivo aumento di studi e ricerche orientati a meglio conoscere il funzionamento, le forme organizzative e le possibilità di sviluppo degli istituti scolastici. In poco tempo si è presa coscienza della complessità di questi istituti, della molteplicità dei rapporti interpersonali, sociali, culturali che ne regolano l'esistenza, della necessità di favorire la responsabilizzazione di tutte le componenti per migliorarne la gestione. Il fatto di voler da un lato promuovere la valutazione degli istituti attraverso una maggiore autonomia sul piano pedagogico e gestionale e dall'altra l'opportunità di adeguare e migliorare l'offerta educativa e contemporaneamente l'esigenza di dover conoscere il risultato della propria azione e quale logica conseguenza si pone il problema di saper autovalutare o valutare i risultati.

Senza voler entrare nei dettagli ben presto ci si è resi conto di quanto sia difficile mettersi d'accordo sul valutare gli effetti di una determinata azione educativa e di come sia ancora più "delicato" identificare gli strumenti e le procedure di questa valutazione. Di fronte a questa situazione due sono le reazioni possibili: rinunciare a ogni tentativo di valutazione perché la scuola non è valutabile oppure raccogliere questa sfida, ben coscienti che si tratta di un compito delicato, ma nello stesso tempo stimolante.

In sostanza crediamo però che posto in questi termini il problema non sia del tutto corretto perché da una parte, nonostante le perplessità, i timori, ecc., la scuola non può più sottrarsi al tema del "gestire e migliorare la qualità della sua offerta educativa" e dall'altra perché in definitiva dobbiamo riconoscere che la scuola, seppur in modo non sistematico, da sempre è valutata. Basta pensare ai feedback che le scuole regolarmente ricevono dai propri utenti quali ad esempio i genitori, gli allievi stessi, i datori di lavoro o le scuole successive. Ricordiamo a questo riguardo che già in una pubblicazione dedicata al tema della qualità e curata dall'Ufficio studi e ricerche, Mauro Martinoni (1996) sosteneva, osservando l'evoluzione in atto nel settore universitario e della ricerca, che il processo della valutazione delle istituzioni educative è ineluttabile e che quindi è importante per la scuola essere parte attiva nel processo, assumendo il ruolo di "sperimentatori e gestori credibili della propria misura della qualità" perché altrimenti la scelta potrebbe porsi in questi termini "misurare o essere misurati".

D'altro canto il discorso sulla valutazione non può e non deve essere ricondotto a una semplice forzatura del mondo economico sulla scuola oppure a una moda del momento. No, la valutazione rappresenta un momento indispensabile per sviluppare e migliorare. Questa affermazione non vuole sottacere le numerose questioni aperte che ancora sussistono quando si parla di valutazione istituzionale. Interrogativi che sono già stati posti in più occasioni e richiamati, per esempio, nel V capitolo del fascicolo *Materiali per l'elaborazione del Piano di formazione della scuola media*. Entrando nel merito del dibattito

riteniamo opportuno riprendere e chiarire un fraintendimento che spesso ricorre quando si parla delle missioni e delle attività condotte in un istituto scolastico. La valutazione istituzionale non rappresenta un ulteriore compito che va ad aggiungersi alle molteplici attività svolte dall'istituto o perlomeno non deve essere un ulteriore strumento che appesantisce e burocratizza il funzionamento degli istituti con l'unico obiettivo di presentare i risultati del proprio lavoro. La valutazione istituzionale è prima di tutto un'occasione per meglio conoscere il proprio istituto e migliorarlo e quindi è una fase irrinunciabile del progetto educativo e più precisamente del PEI. Il progetto educativo non può che sostanzarsi, svilupparsi e orientarsi attraverso un continuo rapporto con l'(auto)valutazione. Certo si tratta di chiarire in quali termini si vuole introdurre questa valutazione, ma proprio i contributi presentati in questo rapporto si sforzano di apportare ulteriori elementi conoscitivi per favorire il necessario dibattito prima di operare delle scelte che dovrebbero essere conseguenti con quanto affermato in precedenza. Ed è proprio partendo da queste premesse che l'Ufficio dell'insegnamento medio ha ritenuto opportuno istituire un gruppo di lavoro¹ al quale ha assegnato il mandato di eseguire una prima esplorazione tesa da una parte a focalizzare le questioni centrali legate alla valutazione istituzionale e dall'altra a conoscere le esperienze condotte sul piano svizzero e più in generale in Europa.

Il presente rapporto propone una prima serie di materiali sull'argomento. In questa fase di lavoro il gruppo ha potuto constatare che le iniziative e i progetti avviati sono numerosissimi e per certi versi anche molto diversi fra loro. I contributi presentati in questo documento non hanno la pretesa di voler sintetizzare in modo organico tutte le esperienze in atto, ma offrire un primo spaccato, sicuramente parziale, delle principali tendenze. In generale ci si è limitati ad esporre modelli e strumenti, senza per il momento esprimere apprezzamenti di valore.

Il gruppo, attraverso questo rapporto, auspica di contribuire alla riflessione in atto e soprattutto a stimolare su questo tema un necessario e speriamo incisivo dibattito tra le componenti della scuola. Il fatto di esaminare e approfondire temi quali l'autovalutazione e la valutazione della scuola è un passaggio necessario per identificare gli strumenti in grado di assicurare un costante miglioramento della scuola.

Bibliografia

Martinoni, M. (1996). Tavola rotonda in Vanetta (1996). *A proposito di qualità nella scuola*.
Bellinzona: Ufficio studi e ricerche

1) Il gruppo è composto da: Francesco Vanetta, Gianni Ghisla, Emanuele Berger, Renato Canova, Lorenzo Gusberti, Giorgio Baranzini e a partire da settembre 2000 Tazio Bottinelli

1. **Una scuola che si conosce e si migliora** *Una panoramica delle tipologie di valutazione e di sviluppo della scuola*

di Emanuele Berger

Questo primo contributo si propone di delineare in maniera sintetica i principali indirizzi esistenti nell'ambito della valutazione e dello sviluppo della scuola. Non si tratta certo di un esame esaustivo, ma di un primo esame che dovrebbe consentire di conoscere gli orientamenti esistenti, affinché sia possibile operare delle scelte consapevoli.

Per orientarsi in questo ambito complesso, può essere utile, forse in maniera un po' schematica, utilizzare alcuni "punti di entrata", o punti di vista. All'interno di ognuno di essi è possibile individuare due poli, che rappresentano due diversi approcci nell'ambito del punto di vista esaminato. Questo lavoro di analisi dovrebbe servire da un lato come aiuto per situare in maniera precisa i modelli di valutazione esistenti, e dall'altro come elemento di sostegno per l'elaborazione consapevole di una via "ticinese" alla valutazione istituzionale.

Le quattro ottiche che proponiamo sono dunque le seguenti:

1. Il livello sistemico (macro o meso).
2. L'origine culturale e scientifica (ambito aziendale o ambito scolastico).
3. Il centro di interesse (efficacia o miglioramento).
4. Il controllo della valutazione (esterno o interno).

1.1 **Il livello sistemico: macro vs meso**

A partire dagli anni '60 l'OCSE e le singole nazioni cominciano a interessarsi a delle norme quantitative per la valutazione dell'insegnamento, in base all'esigenza di un maggiore controllo da parte delle autorità statali. Si sviluppa parallelamente un dibattito sulle "performance" e sull'efficacia dei sistemi formativi, ispirata in gran parte dal mondo economico. Negli anni '70 appaiono quindi le prime ricerche sistematiche sugli indicatori di performance, e nel 1985 l'OCSE imposta le prime indagini sugli indicatori internazionali dell'educazione. Tali programmi sono tuttora attivi, e sia l'OCSE che le nazioni stanno facendo notevoli sforzi per raffinare questi strumenti d'analisi.

In generale, comunque, questo tipo di valutazioni, sebbene si proponano esplicitamente di valutare la qualità della scuola¹, sono delimitati a fattori come le risorse, il contesto e gli "outcome" (risultati e competenze degli allievi), situandosi esplicitamente ad un livello **macro-sistemico**. Questo significa che molto spesso i risultati delle indagini condotte nel quadro degli indicatori dell'insegnamento, molto utili a livello di macro-sistema, non sono utilizzabili direttamente per una valutazione dei singoli istituti scolastici (livello intermedio, "meso-sistemico").

Le indagini condotte invece a livello dell'istituto scolastico (livello "**meso-sistemico**") indagano pure i fattori citati (risultati, risorse, contesto), ma estendono spesso l'attenzione ai "processi", che negli indicatori dell'insegnamento sono toccati marginalmente.

1) Cf. ad esempio Bottani N. e Walberg H. (1994).

Le riflessioni sulla valutazione e il miglioramento della scuola presenti in questo fascicolo, si situano evidentemente su questo secondo livello, meso-sistemico, per cui anche le dimensioni seguenti saranno riferite unicamente ad esso².

1.2 **L'origine culturale e scientifica: ambito aziendale vs ambito scolastico**

Questa dimensione è forse la più evidente, ed anche quella che suscita le maggiori tensioni. In effetti, è quasi inevitabile che, riflettendo sulla valutazione della qualità della scuola ci si riferisca pure agli approcci provenienti dall'universo dell'azienda, come le certificazioni ISO o gli approcci "qualità totale" (TQM). L'esistenza di tali modelli non può certamente essere negata, ed è per questo che la affrontiamo. Tuttavia, è opportuno ricordare che anche all'interno del mondo della scuola e della ricerca in educazione, vi è una moltitudine di esperienze di ottimo livello, alcune delle quali iniziate da oltre un secolo. In questa sezione, quindi, forniremo alcune indicazioni concernenti i due approcci.

L'esperienza scolastica di valutazione istituzionale e di sviluppo della scuola

Sebbene, come ha rilevato Francesco Vanetta nell'introduzione, è soprattutto negli ultimi decenni che in Europa si discute di responsabilità delle scuole, negli Stati Uniti il movimento dell'"*accreditation*" nasce già nel 1906 come "riconoscimento ufficiale, da parte di un organismo competente, dopo una valutazione, del valore degli obiettivi di un'istituzione e dei mezzi utilizzati per raggiungerli" (Sylvestre, 1998, p. 54). Già all'epoca, negli USA vigeva una grande libertà nell'ambito dell'apertura di scuole: chiunque aveva il diritto di aprirne una, senza particolari formalità, per cui la necessità di disporre di certificazioni era vitale per farsi un'idea della qualità di una scuola.

E' interessante notare che, contrariamente a quanto si possa pensare, negli USA questa "accreditazione" non passi unicamente dalla valutazione degli "*outcome*" (i risultati scolastici, le competenze degli allievi), ma che nel corso degli anni sia passati dalla valutazione delle risorse alla valutazione dei processi di funzionamento, a quella dei risultati, per arrivare infine alla consapevolezza dell'interesse dell'auto-valutazione, con le sue ricadute positive sul miglioramento della scuola.

Da un punto di vista, invece, "meso-sistemico", cioè a livello degli istituti scolastici, il filone di ricerca sulle "*effective schools*" ha contribuito in grande misura allo sviluppo della valutazione istituzionale. Tale approccio fa largo uso di metodi quantitativi, secondo il principio che la scuola non deve essere trattata diversamente da altri settori della ricerca empirica. Il principale interesse è rivolto ai risultati scolastici (*outcome*). I processi all'interno della scuola hanno un'importanza solo nella misura in cui hanno degli effetti sui risultati. La definizione e la natura di questi *outcome* non pone particolari problemi di ordine epistemologico ai ricercatori che aderiscono a tale paradigma.

2) Va comunque sottolineato come tale scelta non implichi alcun giudizio di valore. L'Ufficio studi e ricerche si occupa ad esempio da tempo del rilevamento di indicatori al livello "macro-sistemico", in collaborazione con organismi nazionali e internazionali. Un atteggiamento razionale e sano non può che includere tutti i livelli, che vanno integrati e non si devono escludere reciprocamente (Cf. Berger 2000b).

Essi vengono definiti come i risultati scolastici o come le "competenze di base" degli allievi, ma in generale nella ricerca sull'efficacia "viene utilizzata solo una gamma limitata di *outcome*, riflettendo in questo modo la definizione "ufficiale" della scuola intesa come istituzione accademica" (Reynolds & Stoll, 1996, p. 99). Secondo Moser (2000), è la qualità stessa della scuola che viene valutata attraverso la misurazione degli *output*.

A partire dagli anni '60, sempre all'interno della ricerca in educazione si è però sviluppato un altro paradigma di ricerca, chiamato "*school improvement*" (miglioramento della scuola; si utilizza anche "sviluppo della scuola"), nato soprattutto dall'esigenza di gestire le innovazioni scolastiche. Fino alla fine degli anni '70, prevaleva una visione "tecnologica", secondo la quale tutte le innovazioni venivano imposte dall'esterno, secondo una modalità "*top-down*". Questo procedimento ha mostrato i suoi limiti a livello mondiale, in quanto molto spesso le singole scuole riuscivano a non tenere conto, in varia misura, dei cambiamenti di programma o dei nuovi orientamenti organizzativi. Di conseguenza, a partire dall'inizio degli anni '80 è cominciato ad emergere un nuovo paradigma dello sviluppo della scuola, un approccio detto "*bottom-up*", cioè "dal basso verso l'alto". Secondo tale orientamento, l'innovazione deve essere gestita principalmente a partire dal livello della scuola, dell'istituto, pur facendo sempre capo a esperti o consulenti esterni. Viene messo un accento particolare sulla "conoscenza pratica" dei docenti e degli operatori del terreno, in contrasto con le "conoscenze teoriche" prevalenti nel primo approccio. Gli orientamenti e i risultati attesi devono essere discussi alla base, e la valutazione istituzionale assume un carattere eminentemente qualitativo. In questa ottica, nel 1982 viene lanciato dall'OCSE il progetto *ISIP* (*International School Improvement Project*), che ha costituito un'importante piattaforma di ricerca e di esperienza per tutti i progetti che hanno seguito, fino ai giorni nostri. Può quindi essere utile conoscere la definizione di "*school improvement*" fornita dal progetto ISIP:

"uno sforzo sistematico e prolungato mirato al cambiamento delle condizioni di apprendimento e di altre condizioni correlate, all'interno di una o più scuole, con l'intenzione fondamentale di realizzare più efficacemente le finalità della scuola" (van Velzen et al. 1985)³.

E' indubbio che questi due paradigmi presentano profonde differenze metodologiche ed epistemologiche, per cui non sorprende che non vi sia stato molto dialogo tra di esse: spesso, i ricercatori che optavano per la prima, ignoravano la seconda, e viceversa. Tale atteggiamento è ben lungi dall'essere superato, ma tuttavia alcuni studiosi hanno rilevato l'urgenza di un'integrazione delle due posizioni, dalla quale la scuola non potrebbe che trarre beneficio. Se infatti da un lato il paradigma dell'efficienza trascura eccessivamente la riflessione sulla natura dei risultati e sui processi, al secondo approccio si rimprovera una scarsa attenzione alla misura dell'impatto delle innovazioni sul successo scolastico degli allievi⁴.

Il progetto pilota europeo di valutazione della qualità della scuola, che verrà illustrato più in dettaglio nel capitolo 4, rappresenta un tentativo di sintesi tra questi due paradigmi.

³ Citato in Hopkins & Lagerweij (1996), p. 67.

⁴ Per una discussione approfondita dei limiti di entrambi gli approcci, si veda Reynolds & Stoll (1996), pp. 102-108.

L'esperienza aziendale di gestione della qualità

Come accennato sopra, non è raro che autorità scolastiche o operatori si servano dei modelli di valutazione della scuola di provenienza aziendale. L'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), ha per esempio raccomandato alle scuole professionali di utilizzare il modello di certificazione ISO 9001, peraltro già adottato da diversi istituti ticinesi.⁵

La provenienza economica di questi modelli attribuisce loro certamente un prestigio sociale e una visibilità che i modelli "scolastici" non possiedono. Inoltre, per quanto riguarda alcune dimensioni, come la gestione delle risorse materiali e umane, il mondo aziendale vanta certamente una tradizione superiore a quella scolastica. Un altro indubbio vantaggio, anche se non privo di insidie, è quello di essere dei modelli predefiniti, dei pacchetti di procedure standard pronte all'uso, che evitano quindi alle scuole lunghi processi di definizione di obiettivi, di costruzione scelta di strumenti di valutazione.

La loro applicazione nell'ambito della scuola obbligatoria presenta però alcuni aspetti problematici, dovuti ad alcune specificità, che tenteremo di riassumere brevemente, premettendo però che gli studiosi dell'organizzazione, dell'innovazione e del cambiamento in ambito scolastico sono concordi nell'affermare che la scuola ha molto da imparare dalle teorie e dalle pratiche che si sono sviluppate nel mondo dell'impresa privata. Essi aggiungono però che non è pensabile una semplice "traslazione" di tali teorie al mondo scolastico. Non si può pensare, in altri termini, che sia sufficiente prendere un qualsiasi modello utilizzato nelle aziende e applicarlo semplicemente alla scuola.

Le ragioni sono parecchie, e ne cito solo alcune⁶. La prima, e forse più importante, è che ***i processi di apprendimento non sono identici ai processi di produzione***. Ad esempio, non è possibile stabilire in anticipo in maniera univoca gli "standard" del "prodotto-apprendimento", in quanto sussiste la libertà d'ogni singolo allievo di apprendere o di non apprendere, di studiare o di non studiare. Nel processo di apprendimento, il docente deve costruire delle situazioni in cui l'allievo è necessariamente un partner, che deve contribuire in prima persona, con tutto il suo essere, al processo. Non è il destinatario finale di un prodotto. Un'altra ragione per cui la cautela è d'obbligo nell'introduzione di modelli di provenienza aziendale all'interno della scuola è che ***la tradizione e la cultura scolastiche sono resistenti nei confronti di ogni critica, sia interna che esterna***. Molti studi dimostrano come i docenti siano resistenti a ogni ingerenza dall'esterno, e come ogni tentativo susciti forti difese. Le ragioni di tale atteggiamento sono molteplici, e non tutte legittime, ma va ricordato come la loro quotidianità sia estremamente complessa, e come la priorità sia data particolarmente al non lasciarsi sopraffare da problemi di disciplina, di eterogeneità, ecc⁷.

Inoltre, una grossa differenza del sistema scolastico rispetto alla maggior parte delle altre organizzazioni risiede nel fatto che ***le finalità non sono né univoche né condivise***, per cui la gestione ne deve tenere conto. Basti considerare come le stesse finalità enunciate nelle leggi possano dare luogo -legittimamente, nel gioco politico- a una molteplicità di interpretazioni, sia teoriche che pratiche.

Infine, oltre a queste considerazioni di ordine teorico, le esperienze accumulate e documentate nell'ambito della qualità totale nella scuola ci permettono anche di fare delle osservazioni sui risultati concreti ottenuti.

5) Si veda il capitolo 2 per più ampi dettagli a tal proposito.

6) Mi riferisco qui di seguito in particolare all'intervento di Gather Thurler (1997) al Monte Verità in occasione del seminario sulla Qualità nella scuola, organizzato dall'Ufficio studi e ricerche.

7) Cfr. la recente ricerca dell'Ufficio studi e ricerche sulla "professione insegnante" (Tamagni Bernasconi, Tozzini, 1999).

L'impressione generale è che vi sia un problema di *validità*: in altri termini, le dimensioni misurate da questi strumenti hanno sovente un legame debole con la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, e spesso molto più forte con aspetti marginali, come le procedure per cambiare la cartuccia di una stampante, quelle per la segnalazione delle assenze, o i minuti persi tra una lezione e l'altra⁸. Non si vuole certo sminuire l'importanza di tali elementi nella definizione della qualità della scuola, ma è altresì evidente che l'investimento richiesto per la loro valutazione - tutt'altro che irrilevante - fa sorgere legittimi dubbi sull'opportunità di prendere questa strada.

Non si può infine dimenticare che la provenienza culturale di questi modelli implica spesso che gli autori che li promuovono trascurino totalmente di riferirsi alla vasta letteratura al filone "scolastico" (a parte della quale ci riferiamo nel presente capitolo), e questa lacuna spiega probabilmente perché, pur includendo sempre tra gli obiettivi il miglioramento "dell'insegnamento e dell'apprendimento", non sempre gli strumenti proposti e gli esiti siano conformi alle aspettative.

1.3 Il centro di interesse: efficacia vs miglioramento

Nel paragrafo precedente, presentando le esperienze scolastiche, abbiamo già dato ampio spazio a questa distinzione tra gli approcci interessati principalmente ai risultati scolastici (il filone delle *effective schools*) e quelli interessati invece allo sviluppo e al miglioramento della scuola (*school improvement*). Senza ripetere quanto già esposto, e rinviando ai testi citati per degli approfondimenti, ci limitiamo a far notare nuovamente come la necessità di fare delle distinzioni concettuali non implichi che i due approcci debbano essere reciprocamente esclusivi. Schratz et al. (1999) rilevano infatti come essi si situino su degli assi di "comparabilità" da un lato, e di possibilità di "miglioramento potenziale" dall'altro, come illustrato dalla figura 1 (p. 6-76):



Figura 1

8) Si veda ad esempio Negro G. (1995). *Qualità totale a scuola - Didattica, organizzazione scolastica e nuovi modelli "manageriali"*. Milano: Il Sole 24 Ore Pirola.

Secondo tali autori, uno strumento a comparabilità "alta" è basato soprattutto su delle norme. Le risposte agli *item* di un questionario servono a situare una popolazione in un determinato quadro normativo, definito dall'autore del questionario. I risultati forniscono alle scuole delle informazioni, che possono servire da base per delle eventuali azioni da intraprendere. Tuttavia, siccome i risultati rispecchiano in generale dei valori medi, essi non possono avere delle ripercussioni immediate a livello della singola persona o situazione. In generale, è necessario che seguano delle discussioni in merito alle misure da adottare per migliorare la situazione (*ibidem*, p. 6-77). Come esempio di grande comparabilità Schratz cita la ricerca internazionale TIMSS, la cui natura non è però suscettibile di creare dei cambiamenti immediati e conseguenti a livello della scuola.

D'altro canto, con degli strumenti che possiedono un più grande potenziale di miglioramento (situati in alto sull'asse verticale) si può ottenere una comparabilità più debole, ed è quindi difficile utilizzarli per formulare delle generalizzazioni. In questo caso, "il cambiamento e lo sviluppo sono integrati in un contesto pratico con le persone che vi sono associate. E' il caso in cui il fatto di comprendere meglio permette l'emergenza di nuovi punti di vista, ciò che suscita un cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti delle persone" (*ibidem*).

Bisogna però ricordare come oggi buona parte degli studiosi che operano sia nel campo dell'efficacia che in quello dello sviluppo⁹ percepiscono questi approcci come complementari, e ritengono sia ormai necessario, nella pratica, andare oltre le dicotomie, considerata semplicistica, tra processi e risultati, tra dati quantitativi e qualitativi, come pure tra la ricerca "pura" e quella "applicata".

1.4 Il controllo della valutazione: esterno vs interno

La quarta prospettiva per la definizione di un quadro concettuale è legata al "controllo" della valutazione. In altri termini: chi valuta? Un'agenzia esterna, l'autorità, oppure sono gli istituti che si autovalutano?

Anche in questo caso esistono due approcci distinti, che fanno capo a differenti opzioni epistemologiche, ma pure a diversi interessi.

Il metodo certamente più "antico", e probabilmente più praticato, è quello della "valutazione esterna": un ente, governativo o non governativo, si occupa di costruire o di adottare degli strumenti di valutazione istituzionale, che vengono poi applicati per valutare la singola scuola. I risultati vengono elaborati dallo stesso ente, e poi comunicati, a dipendenza della situazione, alla scuola, all'autorità o all'opinione pubblica.

Storicamente, il riferimento è ancora al movimento americano dell'*accreditation*, che si caratterizza dal riconoscimento del valore degli obiettivi, dei mezzi per raggiungerli, e dell'adeguamento a degli standard di qualità. Numerose nazioni, come l'Inghilterra o la Francia, hanno adottato dei sistemi di certificazione esterna¹⁰. Ad un livello macro-sistemico, le già citate indagini internazionali dell'OCSE e di altre agenzie internazionali sulle competenze degli allievi sono dei sistemi di valutazione controllati completamente dall'esterno¹¹.

9) Cf. ad esempio MacBeath (1999), p. 17.

10) In Inghilterra la procedura è gestita dal *Council for National Academic Awards (C.N.A.A.)*, in Francia dal *Comité national d'évaluation (CNE)*.

11) Per delle considerazioni critiche su questo approccio si rinvia a Bain (1998 e 1999), Guérin-Pace, Blum (1999), Popham (1999), Weiss (à paraître).

In generale, è possibile affermare che si può considerare "esterna" qualsiasi valutazione per la quale la scelta degli ambiti e dei criteri di analisi, la costruzione degli strumenti di valutazione e la somministrazione degli stessi sia controllata da enti o persone esterne all'istituto scolastico. Esistono dei sistemi "ibridi", che si presentano come "autovalutazione"¹², ma che spesso si limitano a delegare i docenti la semplice somministrazione (o auto-somministrazione) degli strumenti, escludendoli però dagli altri elementi (scelte dei campi di analisi, eccetera). In questi casi non è possibile parlare rigorosamente di autovalutazione, in quanto la stessa si definisce proprio per la padronanza dell'intero processo da parte di chi "è valutato" (cf. Nunziati, 1990).

Questa non è una semplice disquisizione accademica, ma uno degli elementi capitali per determinare la buona riuscita sia della valutazione che dello sviluppo della scuola. In effetti MacBeath (1999), basandosi sulle teorie della motivazione, dell'apprendimento e sulla lunga esperienza di ricerca, sostiene che qualsiasi sistema di valutazione deve prima di tutto avere un *sensu* per le scuole interessate. Ciò è possibile unicamente attraverso il dialogo, la modifica e la ricostruzione dei quadri concettuali. Essi devono in ogni caso rispettare i seguenti principi:

- "Partire dall'esperienza e dalla comprensione dei docenti;
- Avere uno scopo che abbia senso per i docenti;
- Rispettare ed essere in relazione con il contesto del lavoro dei docenti;
- Avere una struttura che aiuti a dare senso all'esperienza" (p. 19).¹³

Dall'esperienza MacBeath rileva come le persone interessate nelle scuole accolgano favorevolmente le discussioni, le chiarificazioni e le responsabilità (p. 23). E' chiaro che "come in ogni processo di apprendimento, l'intuizione e la comprensione personali siano alla base dell'impegno. [...] (p. 29). Inoltre, "coloro che vivono giornalmente nelle classi e nelle scuole dovrebbero rivestire un ruolo rilevante nel valutare le proprie esperienze, i propri successi e le priorità per gli sviluppi futuri" (p. 152).

Si rivela quindi molto chiaro come l'autovalutazione, cioè il "controllo interno", sia di vitale importanza per una buona riuscita dei progetti.

Questo non può tuttavia indurre nell'errore di escludere totalmente le valutazioni "esterne". Come ricorda Sylvestre (1998), è infatti indubbio che la sola autovalutazione presenti anche degli svantaggi, come il rischio che assuma un carattere soggettivo e compiacente, portando all'auto-giustificazione di certe pratiche, e che venga svolta da persone non sufficientemente competenti di un punto di vista metodologico. L'autovalutazione, secondo Hopkins et al. (1996), crea delle condizioni per il cambiamento pedagogico, ma non è una condizione sufficiente al miglioramento dell'apprendimento degli allievi (p. 77).

A livello generale, esiste oggi un certo consenso sul fatto che sia necessaria la presenza di entrambi gli approcci, che devono restare concettualmente distinti, ma che dal punto di vista sistemico vanno visti come complementari.

Considerazioni globali

Sebbene, inevitabilmente, questa panoramica non sia esaustiva, e sebbene anche il tipo di classificazione non possa essere considerato né l'unico né il migliore, è possibile comunque delineare alcune considerazioni sintetiche, che possono aiutare a situarsi in questo quadro complesso.

¹²) Cf. ad esempio Hendriks et al. (2000) e Moelands & Ouborg (1998).

¹³) Le traduzioni sono mie.

Una prima considerazione, dovuta, è che non esiste un approccio assolutamente migliore degli altri, che presenti solo vantaggi e nessun svantaggio. Semmai, è proprio quel metodo che si propone come il migliore, il più scientifico, il più valido, il più efficiente, che va guardato con sospetto, e che verosimilmente presenterà i maggiori svantaggi.

Per quanto riguarda il *livello sistemico* è necessaria e auspicabile la coesistenza di livelli diversi: gli indicatori globali (come quelli dell'OCSE) forniranno una visione globale del sistema, mentre l'autoanalisi d'istituto avrà la doppia funzione di fornire dati sulla singola scuola e di contribuire al suo sviluppo.

Dal punto di vista della *provenienza culturale*, per le ragioni evidenziate ci sembra decisamente opportuno riferirsi ai modelli sviluppati nell'ambito della ricerca e dell'esperienza in educazione, la cui ricchezza e serietà consentono di rispondere all'esigenza di analizzare a fondo gli aspetti centrali della scuola, a partire dai processi di insegnamento e apprendimento. Ciò non significa il rifiuto assoluto dei metodi provenienti dal mondo aziendale, che puntualmente possono offrire degli strumenti interessanti.

Il *centro d'interesse* richiede certamente di trovare un giusto equilibrio tra l'esigenza di valutare il raggiungimento di buoni risultati (*outcome*), che è un diritto di ogni allievo, e quella di adottare strumenti utili per un continuo e concreto miglioramento della scuola.

Infine, anche nei confronti del *controllo della valutazione* va trovato un giusto equilibrio, che deve però variare a dipendenza del livello sistemico e del centro d'interesse. Infatti, è ovvio che le valutazioni effettuate ad un livello macro-sistemico siano controllate quasi esclusivamente da attori esterni alle scuole, così come la costruzione e l'analisi di test standardizzati sulle competenze degli allievi o su altre dimensioni dell'istituto debbano essere affidati a degli specialisti. Quando invece si vuole praticare l'autoanalisi d'istituto, la direzione dell'intero processo va affidata agli attori interni. Nella misura in cui il lavoro sarà rigoroso (ad esempio con l'uso di indicatori e strumenti scientificamente appropriati), una parte dei risultati della valutazione potrebbe poi eventualmente essere confrontata con delle "ispezioni" esterne, effettuate sulle stesse dimensioni.

Le possibili combinazioni di metodologie e approcci, i possibili equilibri sono molteplici, se non infiniti, e solo gli attori direttamente interessati, dalle autorità agli operatori degli istituti, potranno prendere delle decisioni adeguate al contesto. Ci auguriamo che il quadro concettuale delineato possa in parte contribuire a delle scelte consapevoli.

Bibliografia

- Bain, D. (1998). Y a-t-il un pilotage dans l'enquête? *Résonances*. 1. Settembre.
- Bain, D. (1999). De l'évaluation aux compétences: mise en perspective de pratiques émergentes. *Raisons éducatives*. 2. pp. 129-145.
- Berger, E. (2000a). La scuola aperta. *Scuola Ticinese*. 234. Aprile. Disponibile su Internet all'URL www.ti.ch/DIC/DS/UffSR/approfondimenti/campi/innovazione/scuola_aperta.html.
- Berger, E. (2000b). *Vers une conception intégrée des indicateurs de l'enseignement*. Texte d'une conférence au Congrès *Indicateurs de l'enseignement. Utilisation et utilité*, organisé par l'Office fédéral de la statistique, Wildhaus (SG), 28-30 août 2000. Disponibile su Internet all'URL <http://www.ti.ch/DIC/DS/UffSR/approfondimenti/campi/statistica/articoli/wildhaus.html>.
- Bottani, N. & Walberg, H. (1994). A che cosa servono gli indicatori internazionali dell'istruzione? in CERI - OCSE (1994b), pp. 9-15

- CERI-OCSE (1994a). *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*. Roma: Armando.
- CERI-OCSE (1994b). *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi*. Roma: Armando.
- Gather Thurler, M. (1997). Manager ou développer la qualité de l'école? in Vanetta F. (1997), pp. 69-90.
- Gather Thurler, M. (2000). L'innovation négociée: une porte étroite. *Révue française de pédagogie*. 130. janvier - mars.
- Guérin-Pace, F. & Blum, A. (1999). L'illusion comparative. Les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme. *Population*. 54 (2). pp. 271 - 302.
- Hargreaves, A., Lierman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (ed.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Hendriks, M.A, Doolaard, S. & Bosker, R.J (2000). *School self-evaluation in the Netherlands: development and try-out of the ZEBO-instrumentation for primary education*. Settembre. Twence, Netherlands.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1996). The School Improvement Knowledge Base. In Reynolds, D. et al. (1996), pp. 59-93.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- Moelands, H.A. & Ouborg, M.J. (1998). *School Self-Evaluation in Primary Education in the Netherlands*. Settembre. Ljubljana, Slovenia: Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER98).
- Moser, U. (2000). *Nécessités et chances de systèmes de qualité orientés vers les outputs*. Conférence au Congrès *Perspectives éthiques et sociales pour une nouvelle génération d'enseignants*. Locarno, 2-4 septembre 2000.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*. 280. Gennaio, pp. 47-64.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, Hopkins, D., Stoll, L. & Lagerweij, N. (1996). *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. London and New York: Routledge.
- Reynolds, D. & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement. in Reynolds D et al. (1996), pp. 94-112.
- Pelletier, G. (1998). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse*. Montréal: AFIDES.
- Popham, J.W. (1999). Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality. *Educational Leadership*. 56, 6. March. Disponible à l'URL <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9903/extpopham.html>.
- Schratz, M., MacBeath, J. & Meuret, D. (1999). *Rapport final sur le "Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école" de la Commission européenne*. Bruxelles: Commission européenne. Disponible all'URL <http://europa.eu.int/comm/education/poledu/indb-en.html>.
- Sylvestre, M. (1998). L'évaluation des établissements d'enseignement: un tour d'horizon. En Pelletier, G. (1998), pp. 49-81.
- Tamagni Bernasconi, K. & Tozzini, L. (1999). *Cultura della scuola e professione insegnante*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Vanetta, F. (1997)(a cura di). *A proposito di qualità nella scuola. Atti del Seminario tenuto al Monte Verità il 5 e 6 dicembre 1996*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Weiss J. (1998). L'évaluation interne et externe des établissements scolaires, des pratiques non-concurrentes. Communication prononcée dans le cadre d'un colloque portant sur "l'évaluation des établissements en action". Université de Montréal, 14-16 octobre.

Weiss J. (à paraître). Du bon usage des évaluations internationales. *L'Éducateur*.

2. Valutazione istituzionale, management della qualità e processi innovativi nella scuola: tendenze e progetti nella Svizzera tedesca

di Gianni Ghisla

2.1 Le origini del dibattito sull'efficacia e sulla qualità della scuola

Molti si ricorderanno delle discussioni negli anni sessanta e inizio settanta¹: la scuola era al centro delle turbolenze sociali e culturali e condivideva le tensioni che hanno marcato l'evoluzione fin verso l'ultimo decennio. Fra gli aspetti che allora hanno avuto un'incidenza significativa sul dibattito scolastico, va considerata la cultura pedagogica americana che in modo più o meno diretto aveva alimentato anche i movimenti del '68: molti autori come J. Bruner o H. Bloom hanno lasciato, ognuno a livelli diversi, tracce ben visibili, ma anche un discorso più ampio, all'intersezione tra scuola e società, si è fatto sentire a tratti in maniera perentoria. Ebbe avvio questo discorso con il famoso "Sputnik-Shock" che per la prima volta pose in modo diretto la questione che qui ci interessa: le scuole sono efficaci? Approdano a risultati veramente di qualità? Anzi ci fu chi (J. Coleman, 1966 e C. Jenchs, 1973)² si spinse ad affermare più o meno direttamente: "*Schools don't make the difference*", "le scuole non fanno la differenza" e quindi a mettere in discussione in maniera radicale la qualità della scuola. Da allora in poi la questione dell'efficacia non solo non ha più abbandonato il dibattito negli Stati Uniti e, più in generale nel mondo anglosassone per tradizione culturale assai più pragmatico di quello europeo-continentale, ma è entrata concretamente nella pratica scolastica attraverso misure organizzative e sistemi di valutazione che hanno gradatamente rafforzato il modello della valutazione in uscita (*output-assessment*) ed esposto la scuola pubblica ad un confronto politico e sociale serrato. È interessante notare come negli anni '60 e '70 questo dibattito fosse ancora fortemente incentrato su principi e valori culturali e politici, mentre negli ultimi decenni ha subito uno spostamento d'interesse assai radicali verso appunto il discorso dell'efficacia. Ciò spiega ad esempio anche perché nel mondo anglosassone si utilizzi un concetto di qualità molto ristretto e mirato, non tanto nel senso di "*school quality*" ma di "*school effectiveness*" e che si sia sviluppato un relativo campo di ricerca.

Sotto l'influsso degli eventi sociali e politici e a seguito della congiuntura economica (mancanza di risorse dell'ente pubblico quasi cronica, soprattutto negli anni novanta) il dibattito sulla qualità e sull'efficacia si è fatto sempre più intenso anche in Europa a partire dagli anni '80. In Svizzera, soprattutto nell'area tedesca, la questione non ha tardato a prendere piede e raggiunto un primo zenit nel 1991 con il lancio del programma nazionale di ricerca 33 intitolato "Efficacia dei nostri sistemi di formazione - di fronte all'evoluzione demografica e tecnologica e ai problemi legati al plurilinguismo in Svizzera"³.

1) Per le annotazioni in questo paragrafo si vedano in particolare Büeler (1998) e Szaday et al. (1996).

2) Coleman e Jenchs sono diventati famosi per i loro lavori sulla relazione tra risultati scolastici e fattori socio-culturali quali l'origine razziale, l'estrazione sociale, il grado di formazione e il livello economico della famiglia. Alla fine degli anni settanta un ampio studio inglese, condotto da M. Rutter et al., cercò di dimostrare che, al contrario "schools make the difference" e, a partire da quel momento, una serie di ricerche ha evidenziato come la scuola, intesa come istituto scolastico, incide in maniera tutt'altro che indifferente sulle prestazioni degli allievi. Cfr. al riguardo Büeler (1998) e Grisay (1997).

3) Si veda il rapporto finale: Trier, U. (1999).

I progetti di ricerca svolti nell'ambito di questo programma hanno a loro volta alimentato una serie di iniziative a livello cantonale e regionale tese a sperimentare e a introdurre strumenti e sistemi di stimolo e di valutazione della qualità. Di particolare importanza per queste attività è stato il dibattito condotto in Germania e in Austria attorno ai concetti di "*Schulqualität*" e "*Schulentwicklung*", dibattito attentamente recepito nella Svizzera tedesca da dove sono provenuti anche numerosi contributi di particolare qualità e originalità.

Di seguito si cerca di fornire dapprima una panoramica di questo dibattito possibilmente ampia, quantunque succinta, e priva di apprezzamenti di valore. In conclusione verranno esposte diverse esperienze attualmente in atto nella Svizzera tedesca.

2.2 Verso la gestione della qualità: l'influenza del mondo e della logica economica

L'influenza del mondo economico sul discorso della qualità nella scuola degli ultimi due decenni è alquanto evidente. Già si è osservato che le condizioni congiunturali poco favorevoli hanno contribuito a mettere sotto pressione la scuola e ad aumentare le richieste di "razionalizzazione". Queste pressioni si sono fatte sentire, sospinte dal forte vento neoliberalista dell'ultimo decennio, sull'insieme dell'amministrazione pubblica e hanno prodotto la corrente detta del "*New Public Management*" (NPM). I principi dello NPM sono chiari: ridimensionare il ruolo dello Stato a favore del libero mercato e sottomettere l'amministrazione pubblica a criteri di gestione aziendale con chiari obiettivi di prestazione. Nel mondo aziendale l'incremento della concorrenza e la pressione dei mercati ha dato adito all'impressionante sviluppo di un sistema di certificazione della qualità: le aziende si aspettano da una tale certificazione non solo un contributo al miglioramento e alla razionalizzazione (incremento della produttività, migliore allocazione delle risorse e riduzione dei costi), ma anche un miglioramento dell'immagine sul mercato. Ogni ditta che si rispetti negli ultimi anni non ha voluto fare a meno della cosiddetta certificazione ISO e ha cercato in un qualche modo di adottare un "*Total Quality Management*" per realizzare la cosiddetta qualità totale dell'impresa.

ISO 9000 è un sistema di norme internazionali di qualità che permettono ad un'azienda di ottenere un certificato sulla base di ispezioni esterne che valutano se l'azienda rispetta un insieme di criteri. Si parte dall'assunto che il prodotto o il servizio finale siano il frutto di una serie di processi aziendali. L'approccio privilegia il controllo, la gestione e il miglioramento dei processi aziendali. Demanda all'azienda il compito di mettere in atto le misure necessarie e richiede la documentazione necessaria per verificare se le norme siano rispettate. Si tratta sostanzialmente di un approccio descrittivo con i seguenti elementi cardine:

- tutti i processi aziendali con i rispettivi criteri di qualità e le relative misure per favorire la qualità vengono definiti in un manuale interno;
- l'azienda dispone internamente di un'organizzazione della qualità, vale a dire di un'istanza preposta al monitoraggio dei processi aziendali;
- problemi o errori nei processi e le loro cause devono venire identificati e corretti immediatamente;
- la certificazione avviene dopo che in un cosiddetto "audit", degli esperti (*auditors*) esterni hanno constatato il rispetto dei fattori elencati.

Il **Total Quality Management** trae origine dalla stessa logica, ma fa un passo oltre nella considerazione dell'insieme dell'azienda con le risorse umane, lo stile di conduzione della leadership, il coinvolgimento del cliente, la formulazione di piani strategici, ecc. In Europa il modello viene diffuso in particolare dalla *"European Foundation for Quality Management"*.

L'onda lunga del NPM e dei sistemi di certificazione ha raggiunto evidentemente anche la scuola. In particolare nella Svizzera tedesca il confronto è stato intenso, sia per quanto riguarda l'applicazione dei criteri NPM all'amministrazione scolastica sia per l'elaborazione di sistemi di sviluppo e garanzia della qualità.

Prima di presentare brevemente i vari modelli di sviluppo e garanzia di qualità in circolazione nell'ambito educativo, ci soffermiamo brevemente sulle logiche che ne determinano in generale l'impostazione.

2.3 Due logiche di fondo: autovalutazione vs eterovalutazione / descrizione di sistema vs sviluppo di sistema

In linea di massima la qualità di una prestazione la si può sviluppare o produrre e la si può controllare o verificare. A queste due dimensioni del discorso sulla qualità corrispondono due logiche distinte: da un lato la logica che vede chi sviluppa e produce la qualità anche quale protagonista del controllo, e postula quindi un'autocontrollo, dall'altro lato invece la logica secondo cui il controllo deve essere esterno al sistema che produce una prestazione. Chi produce una prestazione deve rendere atto a qualcuno o essere verificato da un'istanza indipendente.

Le due logiche danno luogo a due scuole o tradizioni distinte che sono anche foriere di ideologie e di valori diversi.

La prima logica mette in evidenza lo **sviluppo del sistema**, nel senso ad esempio della *"Schulentwicklung"*, la seconda valorizza la **descrizione del sistema**, ad es. nei modelli di certificazione ISO.

Schematicamente si possono riassumere le due logiche in una tabella a doppia entrata che, tendenzialmente mette in diretta relazione *descrizione di sistema* con *eterovalutazione* e *sviluppo di sistema* con *autovalutazione*:

	Autovalutazione	Eterovalutazione
Descrizione di sistema		
Sviluppo di sistema		

La discussione attorno a queste due logiche è determinante anche in un'ottica pedagogica e scolastica. Esse definiscono due poli contrapposti e rendono possibili combinazioni di vario genere. Per quanto riguarda l'area di lingua tedesca, la tradizione austriaca si è profilata in particolare attraverso un'accentuazione del polo dell'autovalutazione. Questo approccio fa riferimento soprattutto ai lavori di Posch e Altrichter (1997) in Austria e Strittmatter (1997) in Svizzera. L'approccio postula:

- l'istituzionalizzazione di un sistema interno di qualità che rientri nella competenza della singola scuola;
- l'introduzione di 4 elementi a livello di macrosistema: una metavalutazione a scadenze regolari del sistema di valutazione, confronti regolari tra scuole diverse, messa a disposizione

di risorse per interventi in caso di situazioni di crisi, messa a disposizione di risorse che possano stimolare e fornire il necessario supporto innovativo alle scuole.

L'approccio fa leva soprattutto sulla responsabilità delle persone coinvolte (docenti, direttori, ecc.) e tende a rafforzarne la consapevolezza e le competenze professionali necessarie per promuovere processi innovativi. D'altro canto si fa notare che tende a trascurare fattori quali la responsabilità diretta dello Stato e dell'Amministrazione oppure il fatto che con un sistema di autovalutazione difficilmente si possa riuscire a far fronte alla crisi di fiducia della scuola nell'opinione pubblica. In termini più generali: l'approccio comporta il rischio di sottovalutare l'esigenza di legittimazione pubblica della scuola (cf. Heller et al. 1998, p. 19). Si constata comunque, non da ultimo nelle proposte svizzere, una forte tendenza verso l'integrazione delle due logiche in modelli combinati.

La tradizione germanica per contro tende ad evidenziare il significato dell'eterovalutazione. A differenza di quello precedente, questo approccio che fa capo tra l'altro ai lavori di Th. M. E. Liket (1993), accentua il significato dell'eterovalutazione. Esso postula:

- l'autovalutazione istituzionalizzata delle singole scuole che devono però indirizzarla ad un'istanza di controllo statale esterna;
- valutazioni regolari fatte dall'esterno da rappresentanti di un'istanza statale indipendente e senza competenze d'intervento, ma solo consultive.

L'approccio ricerca un equilibrio di potere ("*balance of power*"), ma comporta a sua volta problemi non indifferenti: ad esempio produce un sovraccarico di strumenti e istanze di valutazione con effetti burocratizzanti, inoltre comporta la possibilità che la valutazione interna venga svolta soprattutto per soddisfare le esigenze dell'istanza esterna - con conseguente delega di responsabilità - e non per affrontare i problemi per migliorare la qualità e produrre delle innovazioni.

2.4 I modelli nella Svizzera tedesca

2.4.1 L'approccio dominante nella scuola: "*Schulentwicklung*" e autonomia

La constatazione che le riforme di carattere strutturale incidono relativamente poco sui risultati della scuola e sulle prestazioni degli allievi⁴ ha prodotto dapprima una certa frustrazione negli ambienti che, nell'area di lingua tedesca, avevano portato avanti i grandi progetti di riforma degli anni settanta e ha poi stimolato un nuovo orientamento nell'innovazione scolastica, un vero e proprio cambiamento di paradigma, osservabile del resto nella maggior parte dei paesi del nord europeo.

Si tratta di un reale cambiamento di cultura scolastica (Dalin e Rolff 1994). La filosofia di questo paradigma concepisce la singola scuola, intesa come istituto, quale centro nevralgico e motore del sistema scolastico. Essa viene vista come un complesso sistema che presta attenzione ai processi che la caratterizzano e ai risultati che realizza e diventa il luogo dove possono essere attuate le misure atte a promuovere dei processi innovativi effettivi e quindi a migliorare la qualità del sistema.

4) In particolare in Germania questa constatazione è emersa dal confronto tra i due sistemi della "*Gesamtschule*", la scuola media unificata, e il sistema tradizionale con diverse *filières* verticali e ha alimentato la tendenza al cambiamento di paradigma verso interventi innovativi nel mesosistema (istituti scolastici) e microsistema (processi di insegnamento-apprendimento) della scuola (cf. Rolff 1993).

"La singola scuola è perciò la base della qualità, in quanto la qualità delle scuole non può essere né imposta né conservata" (Kempfer e Rolff 1999, p. 15).

Il passo verso un'applicazione del concetto di apprendimento alla scuola intesa come sistema o come organizzazione è poi breve. Ne risulta un concetto di apprendimento che, andando oltre la visione circoscritta all'individuo, è messo a fuoco a tre livelli (Dalin e Rolff, 1994, pp. 20sg):

- l'apprendimento a livello individuale e personale: ogni individuo viene sostenuto nell'acquisizione delle proprie competenze;
- l'apprendimento a livello sociale: ogni gruppo nel contesto scolastico si considera quale gruppo di apprendimento collettivo teso alla collaborazione;
- l'apprendimento a livello di organizzazione: la scuola si concepisce come sistema che apprende e istituzionalizza strategie per promuovere l'innovazione.

Due sono le esigenze che alimentano e affiancano questo dibattito: a) la necessità di trovare nuove modalità di innovazione e riforma e b) trovare nuove modalità di gestione e conduzione, amministrativa e pedagogica della scuola che superino la logica centralista tipica della tradizione dell'Europa continentale⁵. Il tutto evidentemente nell'ottica dello sviluppo e del mantenimento di una maggiore qualità del servizio scolastico.

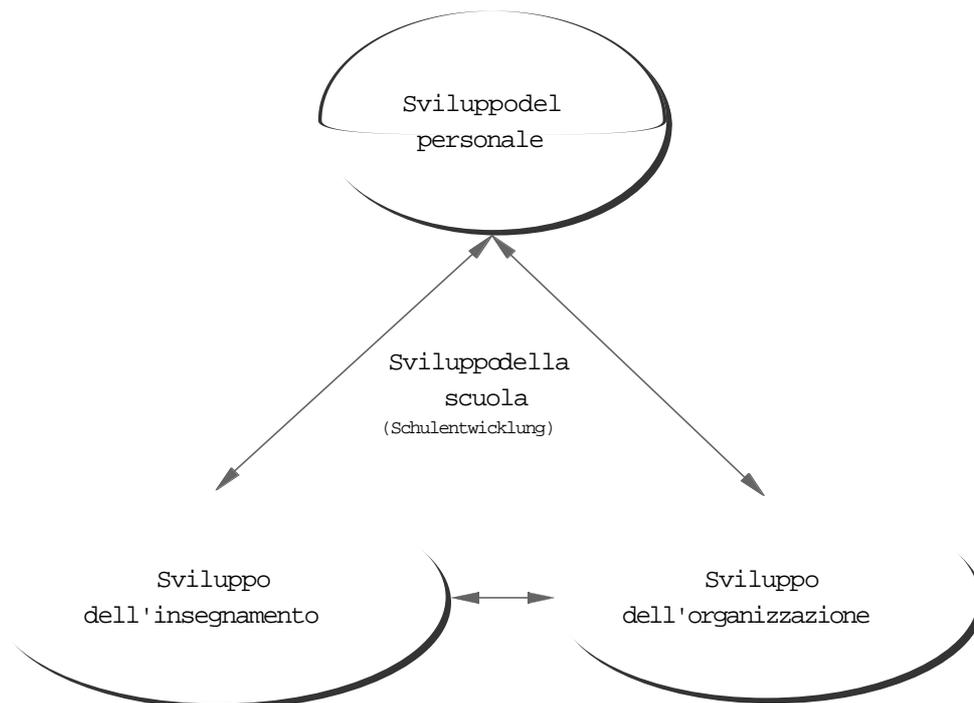
Entro questo quadro di riferimento si sviluppa un approccio rappresentabile con i due concetti che sono le due facce della stessa medaglia:

1. **l'autonomia**, che porta ad una redistribuzione delle funzioni della gestione dal centro (amministrazione cantonale in Svizzera) verso la periferia delle singole scuole ai vari livelli (amministrativo, economico, pedagogico) della scuola. Nella Svizzera tedesca viene sovente utilizzato il termine di "scuola parzialmente autonoma", "*teilautonome Schule*";
2. la "**Schulentwicklung**", da intendere come "sviluppo della scuola", ossia l'attribuzione alle singole scuole, di un ruolo centrale per la messa in atto delle misure necessarie per analizzare i propri problemi e bisogni, per concepire strategie innovative e per metterle in atto con la partecipazione attiva delle varie componenti.

La "*Schulentwicklung*" nell'area di lingua tedesca può essere considerata il *pendant* del "*projet d'établissement*" di tradizione francese, ma con un'accentuazione maggiore della dinamica innovativa rispetto a quella gestionale.

Nei suoi sviluppi più recenti la "*Schulentwicklung*" viene strutturata attorno a tre assi principali:

⁵ Del resto anche in Francia con l'aumento dell'importanza attribuita ai "*Projet d'établissement*" ci si muove nella stessa direzione pur salvaguardando maggiormente il ruolo dell'amministrazione centrale così determinante per la scuola francese. Si veda ad es. Obin et al. 1991



Da: Kempfer & Rolff 1999, p. 21

In questo modo si cerca di rendere conto della complessità della realtà di un istituto scolastico. E' particolarmente significativo il fatto di integrare nella visione dell'istituto come sistema, accanto all'organizzazione, la gestione attiva del personale e lo sviluppo dell'insegnamento quale compito finale della scuola.

I modelli appena descritti si profilano dunque non solo come visioni e strumenti di un nuovo approccio all'innovazione scolastica, ma anche come base per assicurare la qualità della scuola e dei suoi servizi. E' in quest'ottica che va visto anche il problema della valutazione delle prestazioni quale componente del sistema di qualità.

2.4.2 La varietà dei modelli di certificazione e sviluppo della qualità

Se l'approccio appena descritto tende a prevalere nella discussione relativa alla scuola pubblica, sulla scena svizzero-tedesca si è prodotta, assieme ad un relativo mercato, una varietà di sistemi di certificazione e di sviluppo della qualità che merita attenzione. I sistemi o modelli proposti si basano su tre opzioni: private, pubbliche o abbinamenti pubblico-privato.

Di seguito forniamo una breve scheda di questi modelli:

ISO 9000: diverse ditte private assicurano l'*auditing* e la certificazione secondo le norme 9001 adattate per la realtà scolastica (cf. la descrizione p. 20).

Qtop: è il programma di certificazione delle scuole proposto dall'Ufficio Federale della Formazione e della Tecnologia (UFFT). Esso si basa su ISO 9001 ed è stato sviluppato in collaborazione con una ditta privata. (Cf. la descrizione a p. 29).

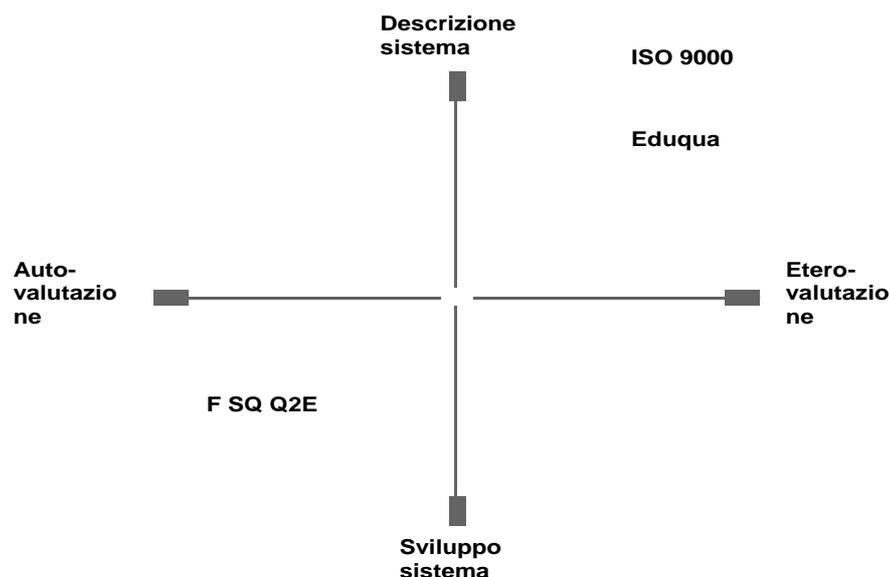
EDUQUA: si tratta di un progetto sostenuto da enti pubblici e privati che si occupano di formazione degli adulti e offre un marchio di qualità per questo settore. Si basa sulla logica della descrizione del sistema e adotta procedure analoghe all'ISO.

FQS: la sigla sta per "*Förderndes Qualitätsevaluationssystem*". Il modello vuole favorire un ampio sviluppo della qualità di una scuola attraverso soprattutto l'autovalutazione degli insegnanti. La procedura si basa su di un quadro di riferimento relativamente aperto che comprende

- la formazione di "gruppi di qualità";
- l'accordo sui principi e i criteri della qualità;
- attività per l'analisi, la valutazione e la ricerca di misure per favorire la qualità;
- la stesura di rapporti che documentino e rendano trasparente la gestione della qualità.

Q2E: la sigla sta per "*Qualitätsevaluation und -entwicklung*". Il modello mira ad un sistema di qualità gestito in primis dall'ente pubblico e incentrato sullo sviluppo dinamico della scuola (*Schulentwicklungsprozess*). Esso ricerca un equilibrio tra fattori di valutazione interna ed esterna ed elementi di trasformazione della realtà scolastica (cfr. la descrizione par. 5.1.).

E' facile intuire come ognuno di questi modelli si collochi sul continuum tracciato dalle due logiche di fondo descritte in precedenza. Se si predispongono le due logiche su un quadrante, i modelli si possono situare nel modo seguente:



2.5 Verso una nuova gestione del sistema scolastico: mesosistema e valutazione in uscita

L'avvento di un approccio, quello della "*Schulentwicklung*" e dell'autonomia, che integra i discorsi dell'innovazione e della qualità scolastica, sposta il baricentro della gestione e del controllo del funzionamento della scuola.

Questo mutamento avviene a due livelli del sistema scolastico:

- attraverso la considerazione del mesosistema e
- attraverso il passaggio da una valutazione in entrata (*input-assessment*) ad una valutazione in uscita (*output-assessment*).

Tradizionalmente la scuola in Svizzera, benché molto differenziata essendo prevalentemente cantonale, è stata gestita attraverso strumenti amministrativi centrali quali leggi, regolamenti, disposizioni amministrative ecc., quindi a livello di **macrosistema**. La vigilanza più differenziata di regola è stata assunta da organi di ispezione che hanno controllato ogni singolo docente, quindi il **microsistema** scolastico. Al livello intermedio degli istituti scolastici (**mesosistema**) per contro il controllo è sempre stato minimo: in verità le direzioni delle scuole, laddove esistevano, hanno avuto un ruolo di cinghia di trasmissione di direttive centrali e hanno svolto sostanzialmente mansioni amministrative (organizzare l'orario, assicurare il funzionamento delle attività, ecc.). Ora di fatto il mesosistema assume un'importanza centrale e tende ad integrare gli altri due sistemi.

D'altro canto la tradizione europea, a differenza di quella anglosassone e statunitense in particolare, ha assicurato la qualità della scuola, sin dalle sue origini, garantendo la qualità delle componenti strutturali del sistema, cioè soprattutto della formazione degli insegnanti e delle risorse disponibili. In altri termini: la qualità della scuola discende sostanzialmente dalla qualità degli elementi in entrata. Da qui deriva il principio secondo cui un ordine di scuola superiore accetta le certificazioni degli ordini di scuola inferiori. Una delle principali tendenze che attualmente si possono osservare sposta proprio l'asse della valutazione della qualità dall'entrata all'uscita, dall'*input* all'*output*. Si constata, in altri termini, come la tradizione europea, soprattutto quella continentale, stia subendo l'influenza delle pratiche valutative di matrice americana e di una visione della scuola più fortemente sottomessa alle logiche del mercato e della concorrenzialità.

Parlare di sistemi di qualità e di valutazione istituzionale implica la necessità di tenere in considerazione queste tendenze e gli effetti che ne possono derivare per l'insieme della scuola. Il dibattito è in atto e non mancherà di intensificarsi nei prossimi anni. Nel frattempo, dall'intreccio delle argomentazioni⁶ si possono enucleare alcuni obiettivi principali per l'impostazione di un sistema di qualità nella scuola (Heller et al. 1998, pp. 11 sg.). Un tale sistema dovrebbe permettere in particolare alla scuola dell'obbligo di:

- identificare e affrontare tempestivamente i nuovi compiti che emergono dalla realtà sociale;
- mettere a fuoco i propri parametri di qualità a livello locale sulla base di obiettivi e standard definiti su scala intercantonale;
- migliorare in modo duraturo gravi problemi di qualità soprattutto a livello di singoli insegnanti;
- rendere conto all'opinione pubblica delle proprie prestazioni in maniera trasparente e differenziata;
- mettere a disposizione informazioni e dati utili per la gestione pubblica della scuola.

6) Nella discussione a favore dello sviluppo di nuovi sistemi atti a migliorare lo sviluppo e la garanzia della qualità della scuola vengono avanzati una serie di argomenti pro e contro che riassumiamo di seguito in modo telegrafico e basandoci sostanzialmente sul testo di Heller, W. et al. (1998).

Pro:

- la perdita di autorità dello Stato e dell'ente pubblico;
 - le risorse finanziarie limitate dello Stato;
 - la pressione del modello del *New Public Management* e della razionalizzazione dell'Amministrazione pubblica;
 - le difficoltà nella gestione centralizzata di sistemi complessi come la scuola;
 - la rapidità delle trasformazioni sociali e la conseguente esigenza di adattamenti più immediati;
 - la pressione del mercato, della globalizzazione e dei valori che rappresenta;
 - l'aumento dell'importanza dei certificati formativi sul mercato del lavoro;
 - l'individualizzazione e la pluralizzazione della società e dei modi di vivere;
- (segue nella prossima pagina)

2.6 Un nuovo modello per le scuole : Q2E - "Qualità attraverso valutazione e sviluppo"

Questo modello cerca di approdare ad una sintesi delle proposte e degli strumenti emersi dalla discussione sui sistemi di qualità e dalle esperienze realizzate negli ultimi anni nell'area di lingua tedesca. Più direttamente il modello si basa su un progetto condotto da 13 scuole professionali e licei nei cantoni della Svizzera nord-occidentale. Attualmente, nella seconda fase di lavoro che si snoda dal 1999 al 2002, le scuole stanno affinando l'applicazione del modello.

Si tratta di un tentativo di rendere conto della reale complessità che caratterizza la scuola.

Lo strumento sviluppato nella sua forma definitiva da N. Landwehr e edito dalla NWEDK si propone quale "Strumento di base per la valutazione nell'ambito scolastico" ("*Basisinstrument zur Schulevaluation*").

La struttura dello strumento è articolata attorno a tre elementi di base che sono all'origine della qualità nel contesto scolastico:

- elementi in entrata (*input*);
- elementi di processo;
- elementi in uscita (*output/outcome*).

L'aspetto relativo al processo viene suddiviso a sua volta in due dimensioni:

- la scuola intesa come istituto;
- l'insegnamento.

-
- le ricerche che dimostrano come il successo scolastico dipenda da fattori di qualità della scuola;
 - la perdita d'immagine della scuola (e degli insegnanti) che si vede costretta a legittimare il proprio operato e a renderne conto;
 - l'idea di una scuola autonoma;
 - la perdita di autorevolezza del sistema di vigilanza e di ispezione esistenti.

Contro, o comunque critici:

- la scuola, in particolare la scuola dell'obbligo, nonostante delle analogie non è di fatto un sistema identico e nemmeno direttamente confrontabile con un'azienda privata. Le sue caratteristiche - ad es. "clienti" obbligati a frequentarla - rendono problematica l'applicazione di sistemi adatti per le aziende;
- la definizione di qualità è molto difficile in quanto gli interessi rivolti al "prodotto" sono molto diversi, basti pensare all'allievo, ai genitori, allo Stato, ai vari sistemi sociali, ecc;
- la misurazione della qualità è altrettanto problematica: se si riduce l'*output* del processo educativo ad aspetti quantificabili e misurabili si mette in pericolo l'ampollosità delle funzioni della scuola. Molti aspetti formativi sono difficilmente o addirittura non misurabili;
- il rischio di un investimento eccessivo in rapporto ai risultati e di una tendenziale burocratizzazione della scuola con un'aggiunta di compiti e di funzioni per gli interessati scarsamente produttiva e difficilmente sopportabile in considerazione del carico già esistente;
- i sistemi di qualità perseguono tre obiettivi che almeno parzialmente possono essere contraddittori: rendere conto e legittimarsi verso l'esterno, fornire impulsi innovativi all'interno, permettere il controllo esterno;
- il rischio di abuso della trasparenza per ragioni di risparmio;
- il problema delle possibili ricadute sul salario degli insegnanti, qualora il sistema di qualità fosse concepito in tal senso.

Di conseguenza i cardini strutturali del modello sono quattro e vengono a loro volta suddivisi in sottoelementi:

1. Elementi in entrata (*input*)

- quadri di riferimento e accordi strategici
- condizioni personali e strutturali
- risorse materiali e finanziarie

2. Elementi di processo: l'istituto

- direzione
- organizzazione e amministrazione
- collaborazione, cultura e clima d'istituto

3. Elementi di processo: insegnamento

- insegnamento e apprendimento
- rapporti sociale e conduzione della classe
- valutazione

4. Elementi in uscita

- soddisfazioni degli "utenti"
- risultati in termini di apprendimento e socializzazione
- risultati a livello di carriera scolastica e professionale

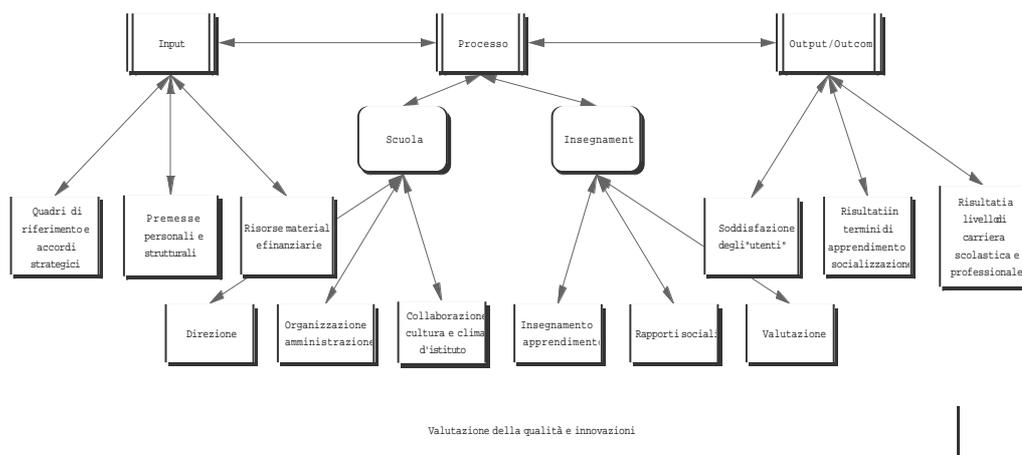
Ne risultano 12 dimensioni che corrispondono ad altrettanti fattori di qualità. Trasversalmente a questi 12 fattori si considera un ulteriore elemento che ne rappresenta il fondamento e costituisce al tempo stesso il fine dello strumento: **valutazione della qualità e sviluppo innovativo.**

Il modello è quindi composto da 12+1 dimensioni. Le funzioni dello strumento possono essere molteplici e dipendono dall'applicazione che se ne vuole fare a livello d'istituto. In ogni caso l'obiettivo essenziale è sempre doppio: analizzare e individuare gli elementi problematici e i problemi da un lato e i punti forti di un istituto dall'altro lato per avere le basi su cui sviluppare proposte di miglioramento e progetti innovativi. Di conseguenza lo strumento può essere concepito come:

- base per la strutturazione della qualità e lo sviluppo di innovazioni;
- risorsa per tracciare un profilo dei punti forti e dei punti deboli della scuola;
- base per la riflessione interna e per tracciare un profilo di qualità della scuola;
- base per lo sviluppo di un manuale della qualità per la scuola;
- base per la valutazione esterna;
- base per un "*bench-marking*", un confronto tra scuole.

Per ognuna delle 13 dimensioni lo strumento propone una descrizione differenziata cosicché l'istituto che lo vuole utilizzare può ad esempio iniziare con la valutazione del valore che ognuno degli elementi descritti ha per la scuola stessa e poi procedere attraverso varie tappe.

Schematicamente le 13 dimensioni del modello si possono rappresentare come segue:



2.7 Esperienze in atto in Svizzera

2.7.1 L'ambito delle scuole professionali

Il sistema di formazione professionale è notoriamente di competenza federale. È l'Ufficio Federale della Formazione della Tecnologia (UFFT) che coordina tutte le scuole professionali e svolge compiti di vigilanza. L'UFFT ha lanciato nel 1995 un'offensiva per la qualità delle scuole⁷. La logica adottata in quest'iniziativa si è ispirata sostanzialmente al mondo aziendale e, di conseguenza, si è fatto capo in primis al sistema di certificazione ISO 9000. Nei documenti di presentazione la scuola viene concepita come un'azienda che offre delle prestazioni, l'allievo diventa un cliente e l'insegnamento il prodotto.

Tutte le scuole professionali svizzere hanno dovuto avviare una procedura di certificazione entro la fine del 2000.

L'UFFT ha in questo modo e di fatto aperto le porte all'entrata del sistema ISO 9000 nel settore della formazione professionale. Infatti in Ticino praticamente tutte le scuole professionali sono già state certificate o stanno acquisendo la certificazione ISO.

D'altro canto l'UFFT ha inserito il vincolo di certificazione in un sistema più ampio basato sul principio del cosiddetto "*Bildungscontrolling*", il "controlling della formazione". Questo sistema ha un carattere generale e non costringe i singoli istituti ad adottare il sistema ISO, ma richiede solo di mettere in atto delle procedure stabili di valutazione della qualità. In che cosa consiste concretamente il "controlling della formazione"? L'UFFT impone ad ogni istituto scolastico lo sviluppo e l'attuazione di un proprio "**Sistema di gestione della qualità**" (SGQ) e chiede che tale sistema venga verificato. Spetta poi ai cantoni procedere alla valutazione generale (metavalutazione) per assicurare che tutti gli istituti scolastici abbiano il loro SGQ e che questo venga certificato da esperti esterni⁸.

7) Si veda il documento "*Qtop. Der Schlüssel zum Schulerfolg*", sistema ideato e prodotto dalla MST di Meilen in collaborazione con l'UFFT.

8) Le indicazioni dell'UFFT relative al Sistema di gestione della qualità sono contenute nel documento *Bildungscontrolling*, agosto 1999

Quest'apertura ha fatto sì che in molti cantoni della Svizzera tedesca si cercassero e sviluppassero delle alternative alla norma ISO. Ciò è avvenuto attraverso collaborazioni regionali che hanno portato in particolare alla realizzazione del modello Q2E.

Recentemente l'UFFT ha avviato lo sviluppo di un "Sistema di indicatori per la formazione professionale svizzera" chiamato INDEX.2001⁹. In collaborazione con l'Istituto di Management della Tecnologia ITEM dell'Università di San Gallo si è elaborato uno studio in cui si cerca di ampliare la logica ISO 9000 per rendere maggiormente conto delle esigenze della scuola rispetto a quelle dell'azienda. Il sistema proposto sembra tuttavia confermare l'adozione di una logica di fondo esclusivamente aziendale e l'applicazione prioritaria dei principi di "descrizione di sistema" e dell'"eterovalutazione". L'UFFT intende sperimentare il nuovo sistema in un certo numero di scuole pilota.

2.7.2 Collaborazione e progetti nella Svizzera tedesca

Come già menzionato in precedenza, verso la metà degli anni '90 si è costituita una "Comunità di lavoro per la decentralizzazione della valutazione della qualità nel sistema scolastico". A questa comunità hanno aderito i cantoni Argovia, Basilea città e campagna, Friburgo, San Gallo, inoltre diverse istituzioni fra cui il *Pestalozzianum* di Zurigo, la "*Pädagogische Arbeitsstelle des LCH*", lo "*Zentralschweizerischer Beratungsdienst*" e la Conferenza dei Direttori dell'Educazione della Svizzera nord-occidentale (NWEDK).

I lavori della comunità hanno portato alla stesura di diversi documenti (Brägger et al. 1997, Heller et al. 1998) e allo sviluppo di un dibattito molto intenso che ha generato una vera e propria cultura del discorso sulla qualità nella scuola.

Fra le varie esperienze messe in atto se ne espongono brevemente una della NWEDK, una della BKZ (Svizzera centrale) e una del Canton Zurigo.

2.7.2.1 Il progetto "*Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II*" (NWEDK)

Questo progetto ha fornito le basi per lo sviluppo del modello Q2E (cfr. la descrizione a p. 25). Ideato nel 1995, il progetto ha preso avvio nel 1996 e durerà fino al 2002 (NWEDK, 1996). Due gli obiettivi essenziali perseguiti:

- gli istituti scolastici avviano lo sviluppo di un sistema di qualità che si inserisca nella realtà locale, ne rispetti le esigenze e porti alla creazione di una cultura specifica per ogni scuola. Attraverso la definizione di obiettivi comuni e l'adozione di forme di cooperazione, ogni istituto punta allo sviluppo di un proprio profilo scolastico;
- elaborazione di uno strumento di base per la gestione e lo sviluppo della qualità.

13 scuole professionali e ginnasi hanno preso parte al progetto (NWEDK 1998). Nella prima fase, durata fino al 1999, si è messo l'accento, al riguardo del primo obiettivo:

- sullo sviluppo di una cultura della cooperazione;
- sullo sviluppo di una cultura della valutazione reciproca e del feed-back;
- sul miglioramento delle attività d'insegnamento;
- sul miglioramento della gestione degli istituti.

Contemporaneamente e grazie alla collaborazione intercantonale, si è sviluppato lo strumento di base Q2E (cfr. p. 25).

9) Si consiglia la lettura del testo originale tedesco, considerata purtroppo la scarsa qualità della traduzione italiana.

Complessivamente i responsabili ritengono che il progetto proceda con notevole successo e che abbia ingenerato delle dinamiche molto produttive nei singoli istituti. Un rapporto esaustivo con contributi di tutte le scuole coinvolte sembra confermare questo giudizio anche se mancano ancora analisi sistematiche (NWEDK 1999).

2.7.2.2 Il progetto "*Regionale Zusammenarbeit im Bereich Qualitätsentwicklung*"

A partire dal 1999 si sta svolgendo nella Svizzera centrale e in collaborazione con la Svizzera nord-occidentale un progetto intitolato "Collaborazione regionale nell'ambito della valutazione della qualità". Il progetto viene coordinato dall'istituto "*Bildungsplanung Zentralschweiz*" di Lucerna¹⁰ e consta di tre sottoprogetti:

a) "*Autovalutazione delle singole scuole*" (*Selbstevaluation der Einzelschulen*)

Questo sottoprogetto è stato lanciato già nel 1998 dalla Conferenza dei direttori dell'educazione della Svizzera centrale (BKZ), in collaborazione con la (NWEDK).

Attraverso lo sviluppo e la messa in atto di procedure di autovalutazione il progetto vuole permettere ai singoli istituti scolastici della scuola dell'obbligo di:

- individuare punti di riferimento e strumenti per far fronte alle esigenze di innovazione e adattamento rese necessarie dalle trasformazioni sociali in atto;
- elaborare propri strumenti di valutazione della qualità;
- sviluppare una propria cultura scolastica specifica e contribuire al miglioramento delle condizioni di lavoro dei docenti.

Il progetto dura tre anni e può esser rilanciato ogni anno con scuole nuove. Il primo anno vi hanno aderito 15, il secondo 10 scuole.

b) "*Valutazione esterna*" (*Externe Evaluation*)

La conferenza dei direttori dell'educazione della Svizzera centrale ha stabilito nel 1999 che i singoli cantoni si dotino delle strutture amministrative necessarie per assicurare la valutazione esterna delle scuole. Il sistema degli ispettorati attuale dovrà trasformarsi in un sistema di valutazione della qualità.

Un gruppo di lavoro sta pertanto sviluppando un profilo per la nuova figura professionale dell'"esperto in valutazione della qualità" e intende mettere in cantiere un programma formativo a livello regionale. Contemporaneamente il gruppo sta allestendo degli standard per la valutazione esterna, partendo dal principio che la valutazione esterna presuppone l'autovalutazione degli istituti scolastici.

Si intende introdurre un sistema di valutazione esterna su tutto il territorio a partire dall'anno scolastico 2006/2007.

c) "*Valutazione del sistema*" (*Systemevaluation*)

L'obiettivo del progetto consiste in una valutazione dei costi e dei benefici di valutazioni degli apprendimenti su vasta scala. Con riferimento alle valutazioni internazionali (TIMSS e PISA) si stanno sviluppando procedure e strumenti da utilizzare su scala regionale.

¹⁰ Questo istituto si chiamava precedentemente ZBS (*Zentralschweizersicher Beratungsdienst für Schulfragen*) e corrisponde per funzioni e attività in linea di massima all'IRD di Neuchâtel.

2.7.2.3 "Qualitätsentwicklung Sekundarstufe II" (Zurigo)

Nel Canton Zurigo si parte dalla premessa che, per far fronte alle nuove sfide sociali ed economiche, occorre attribuire maggiore autonomia agli istituti scolastici. Questa autonomia parziale ("*Teilautonomie*") comprende i programmi, l'organizzazione e la gestione della scuole come pure maggiori margini di manovra a livello finanziario (*Bildungsdirektion Zürich* 2000). In quest'ottica le singole scuole sono sollecitate a sviluppare un management della qualità consapevole e trasparente.

Il progetto zurighese muove dalla critica ai modelli di certificazioni che perseguono la logica della descrizione di un sistema, in particolare ISO 9000, in quanto se da un lato certificano la professionalità del management interno, non sono in grado di fornire indicazioni circa la qualità in sé di un'azienda o di una scuola. Occorre pertanto cercare sistemi sviluppati su basi pedagogiche che siano in grado di integrare autovalutazione, informazione e valutazione esterna. Inoltre occorre un sistema di qualità capace di coordinare i tre livelli della classe (insegnamento), dell'istituto scolastico e del sistema scuola.

Su queste basi il canton Zurigo ha concepito un modello denominato "Management della qualità nella scuola dell'obbligo, nella scuola medio superiore e nella scuola professionale" che ha quindi la pretesa di prendere in considerazione l'insieme della scuola pubblica (ad eccezione della formazione superiore). Il modello¹¹ poggia su tre pilastri:

Il management interno all'istituto scolastico

Tre elementi strutturano il management interno:

- un'autovalutazione e un feedback sistematici sull'insegnamento e gli insegnanti;
- una valutazione tematica ("*Fokusevaluation*") da svolgere a scadenze regolari (ogni 2-3 anni) su un aspetto importante della realtà dell'istituto;
- ogni 4-6 anni una valutazione complessiva del management della qualità con una relativa documentazione.

La valutazione esterna della scuola e dei docenti

- la valutazione degli insegnanti fa già parte della procedure istituzionali ed è assunta da istanze diverse a seconda che si tratti della scuola elementare o di altri ordini di scuola;
- periodicamente (presumibilmente ogni 4-6 anni) si procede ad un valutazione esterna della qualità della scuola tramite un istituto creato appositamente a livello cantonale o da parte di un'istituto intercantonale a seconda dell'ordine scolastico.

Il controllo della formazione (*Bildungscontrolling*) da parte del Dipartimento dell'educazione

Il Controlling formativo serve al Cantone per procurarsi le informazioni generali necessarie per la gestione della scuola. Già si lavora sulla base di procedure specifiche che riguardano budget globali con mandati di prestazione, la statistica scolastica, analisi scientifiche su vasta scala, ecc.

Allo stato attuale molte scuole medie superiori e numerose scuole professionali hanno già avviato sperimentazioni che comprendono i vari elementi del modello. Entro l'estate del 2001 si prevede di definire degli standard procedurale che avranno valore vincolante. Il sistema dovrà entrare in vigore definitivamente nell'estate del 2005.

11) Nei suoi principali orientamenti il modello si ispira al modello Q2E.

Per lo sviluppo e il coordinamento del management della qualità ogni scuola ha a disposizione 3 ore da attribuire ad un gruppo di progetto. Ulteriori ore possono essere attribuite in base a contrattazioni specifiche. Ogni scuola ha diritto ad una consulenza esterna per il progetto di 3-5 giorni.

In linea di massima per il finanziamento del management della qualità ci si orienta secondo gli standard internazionali che prevedono per il contesto educativo 0.5-1.0% della massa salariale.

Bibliografia

- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.) (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*, Studienverlag, Innsbruck - Wien.
- BBT/OFFT/UFFT (1999). *Bildungscontrolling. Anleitung zur Evaluation von Qualitätsmanagementsystemen (Metaevaluation)*. Bern.
- Bildungsdirektion Zürich (2000). *Qualitätsentwicklung Sekundarstufe 2*. Zürich.
- Brägger, G., Oggenfuss, F. & Strittmatter A. (1997). *Bausteine eines Steuerungskonzept für die Bereiche der Volksschule*. Interkantonale Arbeitsgemeinschaft "Dezentralisierung und Qualitätssicherung im Bildungswesen". Luzern: ZBS.
- Büeler, X. (1998). Schulqualität und Schulwirksamkeit. In Altrichter et al. *Handbuch zur Schulentwicklung*, Innsbruck-Wien: Studienverlag, pp. 661-693.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Wahshington D.C.
- Dalin, P. & Rolff, H.G. (1994). *Changing the school culture*. London: Casell.
- Favre, B. (1997). Efficacité, qualité et développement des écoles. In UIM (1997) *La scuola media tra qualità e autonomia: verso i progetti d'istituto*. Bellinzona, pp. 24-39.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Juventa: Weinheim und München.
- Grisay, A. (1997). Etude sur le fonctionnement et les effets des collèges. In UIM (1997) *La scuola media tra qualità e autonomia: verso i progetti d'istituto*. Bellinzona, pp. 15-23
- Heller, W. et al. (1998). *Qualitätssicherung in der Volksschule*. Interkantonale Arbeitsgemeinschaft "Dezentralisierung und Qualitätssicherung im Bildungswesen", Luzern: ZBS.
- Jenchs, C. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kempfer, G. & Rolff, H.-G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung*. Beltz, Weinheim und Basel.
- Liket, Th. M. (1993). *Freiheit und Verantwortung*. Bertelsmann, Gütersloh.
- NWEDK (1996). *Projekt Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II*, Aarau: dattiloscritto.
- NWEDK (1998). *Projekt Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II - Zwischenbericht*, Aarau: dattiloscritto.
- NWEDK (1999). *Doppelpunkt Projekt Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II - Stand der Arbeiten Projektphase 1996-1999*. Aarau.
- NWEDK / N. Landwehr (1999). *Q2E - Basisinstrument zur Schulevaluation*. Aarau.
- Obin, J.-P. & Cros, F. (1991). *Le projet d'établissement*. Paris: Hachette.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Qtop. *Der Schlüssel zum Schulerfolg*. MST Meilen / BBT Bern.
- Rolff, H.G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. Beltz: Weinheim
- Rutter, M. et al. (1980). *Fünfzehntausend Stunden - Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.

- Strittmatter, A. (1997). *Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation*. Sursee: Pädagogische Arbeitsstelle LCH.
- Szaday, C., Büeler, X. & Favre, B. (1996). *Schulqualität und Schulentwicklung / Qualité et développement des écoles*. Trendbericht NFP 33. Bern/Aarau: SKBF.
- Szaday, Ch., Büeler, X. & Favre, B. *Schulqualität und Schulentwicklung / Qualité et développement des écoles*. Bern - Aarau: NFP 33.
- Trier, U. (cur.) (1999). *Cosa frutta la nostra formazione. I risultati emersi dalla ricerca svolta nell'ambito del programma di ricerca nazionale PNR 33*. Berna.
- UFFT (2001). *Index. 2001 andare verso il futuro. Sistema di Indicatori per la formazione professionale*. Meilen: Qtop/MST.
- UIM (1997). *La scuola media tra qualità e autonomia: verso i progetti d'istituto*. Bellinzona
- ZBS (1998). *Projekt "Regionale Zusammenarbeit im Bereich Qualitätsevaluation"*. Ebikon: dattiloscritto.

3. Valutazione della qualità degli istituti scolastici. L'esperienza italiana

di Lorenzo Gusberti

Anche la scuola italiana si è misurata nel corso dell'ultimo decennio con la valutazione della qualità del servizio, offerto dagli istituti dei diversi ordini.

Da quest'anno è entrato in funzione il sistema di valutazione ufficiale, promosso e coordinato dal Ministero della Pubblica Istruzione.

La nuova legislazione porta ora le scuole a confrontarsi con alcune nuove scelte organizzative e pedagogiche e sarà il futuro prossimo a permettere una valutazione di quanto questo cantiere porterà in beneficio all'insegnamento, alla formazione e in definitiva alla società.

3.1 Un iter decennale

Analogamente a quanto avvenuto in altri paesi, in Italia il principio della ricerca di qualità nell'erogazione dei servizi ha interessato in modo significativo l'ambito scolastico soprattutto a partire dagli anni '90. Si sono segnalate singole esperienze anche nel corso degli anni '80, condotte per iniziativa e con il sostegno del CENSI e degli IRRSAE regionali.

Di non secondaria importanza è stata la spinta proveniente dal mondo del lavoro, manifestatasi attraverso i contatti che la Confindustria e l'IRI hanno intrapreso con il Ministero della Pubblica Istruzione, dopo che la scuola italiana era apparsa nei risultati del progetto di valutazione dello IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) tra i paesi con i livelli di profitto più bassi, soprattutto nel secondario superiore. La scelta che si volle portare nella scuola, in particolare nei settori di formazione vicini al mondo del lavoro, fu quella di applicare i parametri di valutazione della qualità ISO, mutuati dalle aziende. Questi rapporti hanno portato alla definizione di successivi protocolli d'intesa che sono andati via via precisando i percorsi comuni che i due enti si impegnavano a compiere.

Altri ambiti di riflessione e di stimolo al lavoro di ricerca sulla qualità sono stati ovviamente i risultati delle indagini condotte dall'OCSE ed i nuovi modelli di organizzazione scolastica avanzati e realizzati in particolare nei paesi anglosassoni già in epoca precedente, oltre al modello elaborato e proposto a livello di Comunità europea alla fine degli anni '80. Nel 1990 l'allora ministro per la pubblica istruzione Mattarella, propose l'istituzione di un Sistema di Valutazione nazionale.

Alla fine di questo decennio il quadro delle esperienze e dei progetti relativi alla valutazione della qualità degli istituti scolastici ha assunto un aspetto ricco e multiforme. A iniziative nate dalla volontà di singoli istituti, si è accompagnato un lavoro di preparazione e di sperimentazione promosso dal Ministero che ha portato alla definizione di una normativa oggi inserita nella riforma giunta alla fase di attuazione. A proposito di riforme, vi è da considerare che la mediamente breve permanenza dei ministri della pubblica istruzione nel loro incarico non ha certamente favorito una evoluzione regolare dell'apparato scolastico.

3.2 La riforma

I due cardini della riforma scolastica in atto sono il decreto concernente il **riordino dei cicli** e il regolamento relativo all'**autonomia delle istituzioni scolastiche**.

Frutto della riflessione sviluppatasi nel paese nel corso degli ultimi anni, la riforma vuole rispondere all'esigenza di affrontare in modo globale il problema dell'istruzione, proponendo

un modello innovativo e coerente. Il dibattito è aperto da tempo e si evoca spesso la riforma di Gentile come l'ultimo, ormai superato, momento di revisione importante del sistema scolastico italiano. Le scelte dell'attuale governo non ottengono l'unanimità dei consensi, come dimostrano i numerosi contributi che da qualche tempo appaiono sui quotidiani e nelle riviste di settore, ma la discussione, sovente vivace e sentita, permette di mettere in luce concetti convinzioni e punti di vista, cui un confronto non può che giovare.

3.2.1 Il riordino dei cicli

In prospettiva il riordino dei cicli vuole portare ad una formazione più mirata, disposta ad accogliere le mutate esigenze della realtà esterna alla scuola, in particolare quelle manifestate dal mondo del lavoro e dalle famiglie, sempre più sensibili agli argomenti legati alle nuove tendenze in atto nella società. Questa parte della riforma, che verrà realizzata gradualmente a partire dall'anno scolastico 2001/02 secondo un calendario ancora in via di definizione, è sostenuta dalla volontà di terminare il percorso scolastico a 18 anni (allineamento ai sistemi europei), di elevare l'obbligo scolastico a tempo pieno fino ai 15 anni e di consolidare e incrementare l'acquisizione delle competenze di base¹.

3.2.2 L'autonomia

Diversamente dal riordino dei cicli, l'autonomia ha goduto di un periodo di sperimentazione che ha visto l'applicazione sia della Carta dei Servizi sia del Progetto Educativo d'Istituto, entrambi caratterizzati dalla volontà di verificare da un lato l'identità particolare degli istituti scolastici, dall'altro l'adeguatezza della loro offerta e l'efficacia del lavoro svolto. Questo concetto è ben espresso nel motto del MPI che afferma: "La scuola dell'Autonomia, nel rispetto della norma generale, deve tendere alla realizzazione del Piano dell'Offerta Formativa attraverso la pratica dei processi della Qualità, che consentono l'erogazione di un servizio scuola efficace ed efficiente." Nel POF, nuovo strumento di programmazione scolastica, si sostanzia dunque l'identità culturale e progettuale di ogni scuola.

L'autonomia, definita dall'ex-ministro Luigi Berlinguer "la madre di tutte le riforme", intende assegnare alle regioni ed ai provveditorati locali compiti e funzioni relativi ai diversi ambiti dell'organizzazione scolastica, finora assunti e gestiti direttamente dal Ministero, ma soprattutto affidare agli istituti scolastici la responsabilità di definire contenuti di carattere organizzativo e didattico nonché, in misura parziale, curricolare. Questa nuova prospettiva tenderà a privilegiare nei processi educativi la definizione degli obiettivi piuttosto che quella delle procedure; distinzione non secondaria per sostenere la necessità di introdurre un sistema di valutazione adeguato.

La pratica del principio di autonomia ha coinvolto un numero importante di scuole che, nel corso degli ultimi anni, hanno potuto elaborare e sperimentare progetti mirati all'indagine sull'efficacia e sul funzionamento di svariati aspetti dell'attività e dell'organizzazione scolastica. Fino all'anno scolastico 1998/99 più di 10'000 istituti scolastici di ogni ordine e grado avevano proposto e portato a termine progetti di sperimentazione. Di questi, il 76% ha messo in atto anche strumenti di valutazione.

Questa impostazione decentrata ha portato con sé la necessità di meglio definire il carattere di ogni singolo istituto, precisandone gli aspetti relativi alla gestione, alla progettualità, alle scelte. Ciò ha comportato l'impegno di creare e mettere in atto strumenti adatti alla verifica dell'organizzazione del lavoro e del raggiungimento degli obiettivi prefissati, in altri termini di controllarne la qualità.

1) Si tratta in sostanza dei tre gruppi di interessi macrodisciplinari: l'italiano (lingua, letteratura, scrittura); la matematica (logica e procedure, calcolo e confidenza con i numeri); le lingue straniere moderne.

3.3 Il Sistema Qualità

Parallelamente alla sperimentazione dell'autonomia il Ministero ha promosso a partire dal 1990 il Progetto Qualità, inserito oggi nel nuovo Regolamento sull'autonomia con la denominazione "Sistema Qualità nella Scuola".

In proposito il motto del Ministero afferma: "Autonomia e Piano dell'Offerta Formativa per una scuola flessibile, responsabile e coerente" e ne conferma l'importanza in quanto chiama in causa la capacità di adattamento degli operatori scolastici, l'assunzione di compiti più impegnativi e la necessità di valutare le tappe e le modalità del lavoro secondo i principi enunciati.²

Al Progetto Qualità si accompagna parallelamente la raccolta dei dati relativi alle competenze raggiunte dagli allievi nelle singole materie. Si tratta di una operazione di ampio profilo, definita Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole (ADAS). Essa è gestita dall'Istituto Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (ex CEDE), con sede a Roma e fornisce in rete un sistema informatico di monitoraggio a disposizione dei singoli istituti scolastici. Per il momento il campo di indagine è limitato alla lingua ed alla matematica, ma in prospettiva vi è la volontà di realizzare un database costituito da items di verifica delle competenze, proponibili e componibili a piacimento dalle singole scuole, poi validati dall'Istituto e rimessi in rete a disposizione di tutte le sedi collegate.

3.3.1 Il Progetto Qualità

"Progetto Qualità per un nuovo modo di essere della scuola: una scuola consapevole delle proprie risorse, autonoma e responsabile, attenta alle esigenze di chi la vive" (MPI).

Il **Progetto Qualità** si prefigge l'obiettivo di far interagire le persone attive nella scuola allo scopo di migliorare continuamente l'efficacia e l'efficienza del servizio formativo. In questo modello viene volutamente ignorato il concetto di qualità assoluta (derivato dal *Total Quality Management*) difficilmente definibile in una realtà in movimento e inapplicabile in considerazione di situazioni locali tanto differenziate. Meglio è concepire la ricerca di più qualità come impostazione metodologica applicabile a tutti i settori dell'istituto scolastico.

2) Gli obiettivi del Sistema Qualità:

Rendere la scuola un sistema di servizi, per la realizzazione e gestione dell'autonomia. Questo significa

- Fornire strumenti e competenze per la gestione dell'autonomia
- Elaborare e introdurre modelli organizzativi più efficaci ed efficienti
- Coinvolgere e responsabilizzare tutti gli operatori scolastici
- Far emergere le risorse e le competenze professionali già presenti nella Scuola
- Valorizzare il senso di collegialità e di condivisione del "fare scuola"
- Diffondere la cultura di progetto e di controllo

Il metodo insiste sul coinvolgimento delle persone in un lavoro collettivo condiviso, sostiene l'importanza dell'esperienza attiva e prevede l'applicazione dei suoi principi a tutto il sistema scuola.³

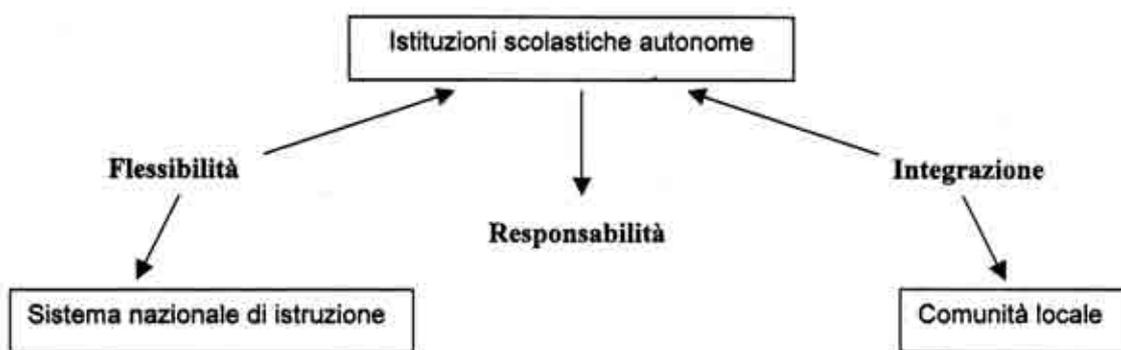
Il percorso comprende una prima fase che permette l'acquisizione di una cultura capace di elaborare e di realizzare progetti; segue il lavoro di definizione degli obiettivi e la ricerca delle risorse adatte per raggiungerli; con i progetti di miglioramento si cerca di ottenere più qualità; la fase finale è rappresentata dalla redazione del Manuale della Qualità che presenta i servizi fondamentali, le modalità per fornire questi servizi in una logica di sistema e con gli standard di qualità previsti.

Il Progetto Qualità, che si rivolge ovviamente agli insegnanti ed agli altri operatori scolastici, ma anche agli allievi ed ai loro genitori chiamati a collaborare, non ha scadenza di tempo ma, dopo una prima fase di formazione e di organizzazione, prosegue nella logica del miglioramento continuo.

3.4 Il secondario inferiore e l'autovalutazione

Come tutti gli altri ordini di scuola, anche il settore medio ha maturato nel corso del decennio numerose iniziative che hanno coinvolto sia gli organi di controllo della struttura scolastica che gli enti competenti in campo pedagogico presenti sul territorio. Questa ricca gamma di esperienze ha portato a privilegiare un modello basato sull'autovalutazione degli istituti. Ciò comporta la partecipazione diretta del personale insegnante e di quello amministrativo, il cui lavoro è coordinato ed assistito da ispettori tecnici e da operatori con formazione specifica nel campo pedagogico e attivi negli enti presenti sul territorio quali gli IRRE (istituti regionali di ricerca educativa, ex-IRRSAE) e le università. In una tale prospettiva, basata sul modello autovalutativo, assumono dunque particolare importanza la partecipazione e la condivisione di tutti gli operatori attivi nei singoli istituti.

Tav. 1 Una rappresentazione dell'autonomia scolastica ⁴



3) Metodologia del Progetto Qualità:

- Prende in considerazione l'intero processo di erogazione del servizio scolastico
- Utilizza le differenti competenze e professionalità che già operano nella Scuola Media Chiasso
- Progetta e realizza miglioramenti per piccoli passi che incrementino incisivamente la qualità complessiva dell'istituto scolastico
- Adotta un percorso di formazione operativo concreto, un "imparare facendo" che garantisca una ricaduta effettiva nella realtà di ogni singola Scuola
- Consente l'avvio di un Sistema Qualità nella scuola all'interno di un preciso quadro di riferimento
- Privilegia il lavoro in team

4) Da Mario Castoldi (1999).

3.5 L'Autovalutazione di Istituto

Nel corso dell'anno scolastico 1998/99, 1000 istituti scolastici della Lombardia, su un totale di circa 12000, hanno intrapreso progetti di autonomia che hanno presupposto sistemi di monitoraggio. Per queste esperienze a ciascuna scuola è stato erogato un credito variante da 15 a 20 milioni.⁵ I concetti chiave di questi progetti per la sperimentazione dell'autonomia erano **flessibilità, responsabilità, integrazione**. L'impianto del modello utilizzato era di tipo autovalutativo.

L'attribuzione di competenze e compiti nuovi ai singoli istituti comporta l'assunzione di nuove, importanti responsabilità. Ogni scuola, chiamata a fare scelte chiare e mirate, si trova dunque nella necessità di capire quali sono le sue caratteristiche, quale ruolo svolge nella realtà locale e come può garantirsi un buon livello di funzionamento.

La riflessione su questi fattori chiama in causa tutti gli operatori scolastici, prende in considerazione l'esperienza accumulata, tende a stimolare l'analisi critica ed a favorire la progettualità.

Non ancora codificata con regole e modalità di esecuzione definite, l'autovalutazione di istituto fa parte di un percorso sempre più approfondito e seguito, tanto che è presente oggi con un sistema di "Autoanalisi di Istituto in Rete" (AIR) promosso dall'ITCS Primo Levi di Bollate nel 1998. Ad esso sono oggi collegate numerose scuole di diverse regioni e di differenti ordini e grado.

Nel corso degli anni le sperimentazioni si sono moltiplicate e singoli progetti si sono ampliati coinvolgendo un numero crescente di scuole. Di pari passo ci si è gradualmente avvicinati alla definizione di un modello di autovalutazione di istituto, frutto forse transitorio ma di sicuro valore esperienziale e documentario, poiché risultante dalle pratiche di sperimentazione in atto e da scelte metodologiche e concettuali già verificate sia teoricamente che nei percorsi progettati e realizzati sul campo.

3.5.1 I compiti

"Da un lato le pratiche autovalutative rappresentano una delle espressioni più alte dell'autonomia delle scuole, in quanto capacità di valutare criticamente il proprio operato e di apprendere dall'esperienza. In tal modo l'autonomia si connota come attività tipicamente professionale e come manifestazione della libertà di insegnamento, non intesa come libero arbitrio bensì come consapevole assunzione di scelte e comportamenti educativi e didattici. Dall'altro l'autovalutazione costituisce la base informativo-conoscitiva per qualsiasi azione di controllo sociale, caratterizzandosi come la modalità peculiare con cui una singola scuola assume le proprie responsabilità educative e rende conto del proprio lavoro e dei suoi esiti" (Castoldi, 1999).

Nel sistema di autovalutazione assumono pari importanza sia il lavoro del feed-back interno, sia il confronto con la realtà esterna (altre scuole, indicazioni ministeriali, ...)

Ecco dunque i compiti che l'A.I. può assumere in un contesto di autonomia scolastica.

- Fornire una guida all'azione di sviluppo. Le pratiche autovalutative rappresentano il perno attorno al quale si catalizzano le energie e le potenzialità di miglioramento oltre che il luogo di definizione concettuale ed operativa del cambiamento.

5) Vedi anche la Circolare ministeriale n 289/2 giugno 1998, nella quale l'allora ministro Berlinguer lancia la sperimentazione di progetti di valutazione della qualità sostenuti dall'"assegnazione di risorse finanziarie per un ammontare di 200 miliardi".

- Consentire un controllo sistematico dei risultati. L'autovalutazione rappresenta un'occasione di verifica della progettualità di istituto. L'autonomia permette agli operatori di dotarsi degli strumenti necessari alla verifica.
- Valorizzare l'identità della scuola. La scuola che riflette su se stessa, che progetta obiettivi propri, che riconosce e valorizza le sue peculiarità con un lavoro di verifica e di controllo si dota di una linea progettuale autonoma esplicita e riconoscibile.
- Legittimare l'autonomia della scuola. Il funzionamento del sistema autovalutativo permette all'istituto scolastico di guadagnare credibilità e riconoscimento verso l'esterno, mentre rende conto del proprio operato.

Il percorso pratico di elaborazione di un sistema di valutazione può comportare inoltre l'attivazione di altri compiti.

- Il coinvolgimento diretto degli operatori. Essi assumono un ruolo attivo importante mentre traducono in decisioni i risultati del processo autovalutativo, consapevoli del fatto che esso punta sull'esame delle azioni piuttosto che su quello degli attori.
- La promozione di un'azione di miglioramento. Il lavoro di autovalutazione è proiettato verso il futuro, nella tensione verso il progresso ricercato attraverso la formulazione di nuovi progetti.
- La contestualizzazione dell'approccio autovalutativo. Ogni scuola potrà scegliere i contesti ai quali applicare il sistema di autovalutazione e definirne di volta in volta le modalità più adeguate.
- La valorizzazione del processo formativo. L'attività educativa mantiene una posizione prioritaria e acquisisce valore dalle occasioni di miglioramento offerte dall'applicazione del sistema di autovalutazione (Castoldi, 1999).

3.5.2 Integrazione di approcci valutativi

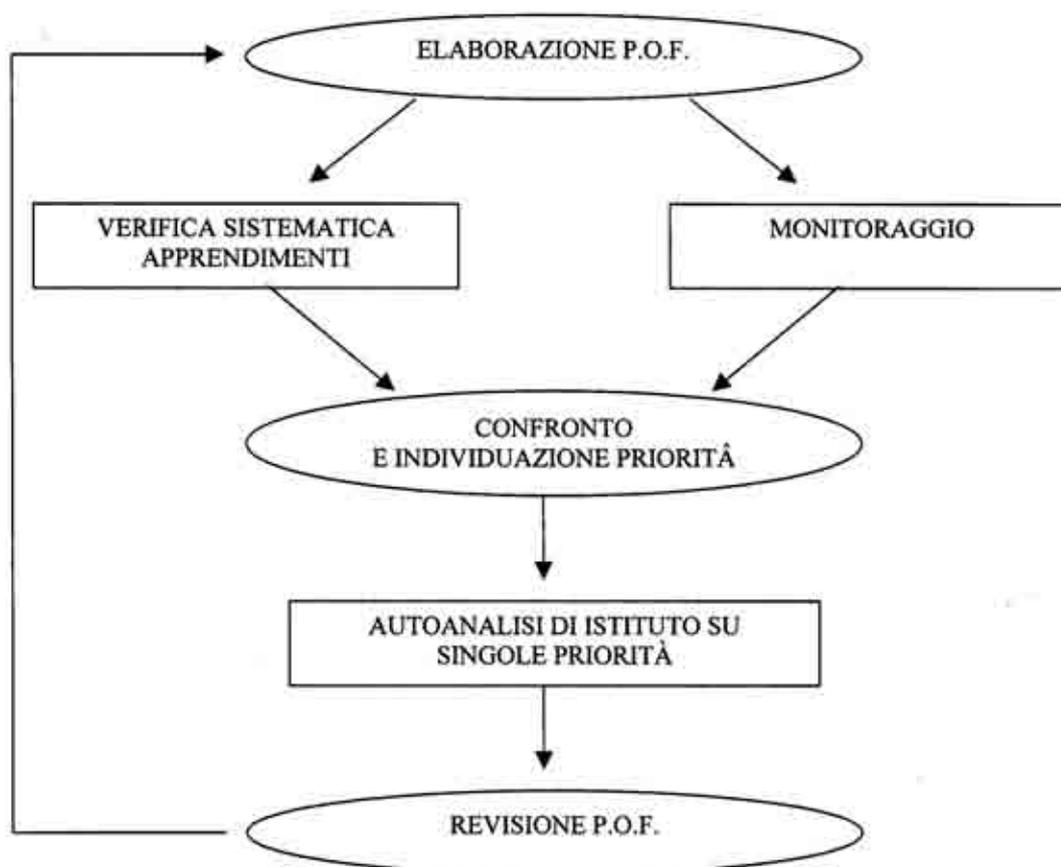
Sono essenzialmente cinque i modelli di valutazione presi in considerazione e sperimentati nel corso degli ultimi anni. Ciascuno di loro presenta aspetti qualificanti, mentre tutti presentano aspetti di compatibilità. Attraverso di essi è possibile ritrovare le tappe di un percorso che ha fatto della ricerca di qualità uno dei fenomeni più innovativi e stimolanti nel campo dell'erogazione di servizi.

Nel caso della scuola e della scelta di applicare l'autovalutazione di istituto, le peculiarità dei cinque modelli (Tav 2) si combinano in un quadro che sembra aver raggiunto un buon grado di funzionalità (Tav 3).

Tav.2 Approcci alla valutazione della qualità della scuola ⁶

Approcci valutativi	Base disciplinare	Tratti distintivi
Soddisfazione del cliente Analisi attese e giudizi dei clienti	<i>Management organizzativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - valorizzazione punto di vista del "consumatore" - ricaduta sui processi - scarsa attenzione ai risultati formativi - centratura su opinioni soggettive
Diagnosi organizzativa Analisi organizzativa di tipo sistemico	<i>Counseling organizzativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - attenzione agli input e ai processi organizzativi - disponibilità di informazioni strutturate - scarso coinvolgimento dei soggetti interni - difficoltà a considerare le peculiarità del sistema
Autoanalisi di istituto Confronto ideale/reale a scopo di miglioramento	<i>Psicologia sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - rapporto valutazione-azione - focalizzazione su priorità - forte investimento di tempo e di energie - scarsa credibilità dell' impianto valutativo
Indicatori educativi Profilo generale di un sistema educativo	<i>Economia statistica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - quadro di sintesi del funzionamento - accessibilità dei dati a più destinatari - analisi di superficie - limitazione ai sintomi
Controllo esiti formativi Accertamento dei risultati di apprendimento	<i>Docimologia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - attenzione all' output - facilità di comparazione - limitatezza angolo visuale - difficoltà a considerare esiti a lungo termine

6) In Castoldi (2000).

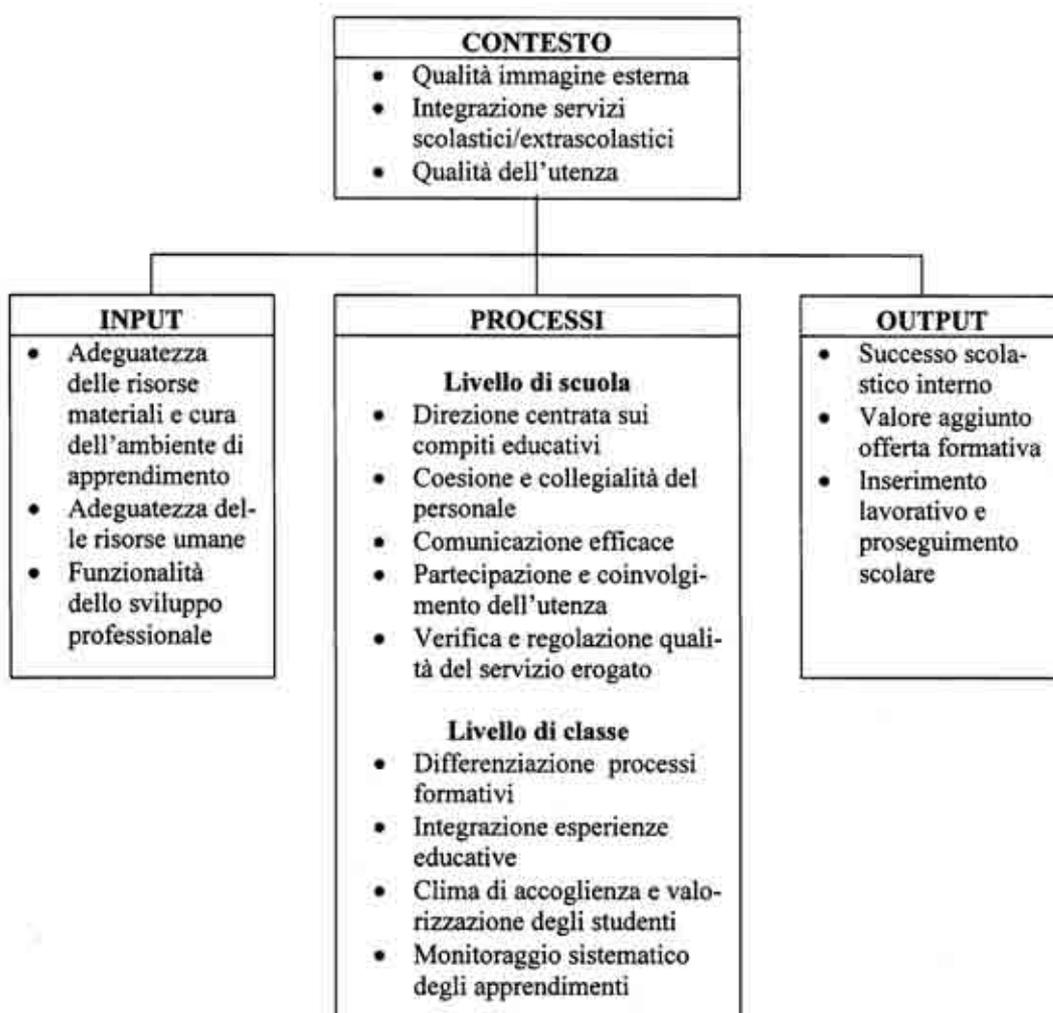
Tav.3 Un esempio di integrazione tra approcci valutativi ⁷

7) In Castoldi (1999).

3.6 Un'esperienza di valutazione di istituto

Nell'anno scolastico 1995/96 l'Istituto Tecnico con corsi sperimentali "Primo Levi" di Bollate (MI) ha avviato un lavoro di verifica della qualità del servizio scolastico, con la consulenza dell'IRRSAE Lombardia. La scelta è stata quella di realizzare uno strumento di monitoraggio che permettesse di verificare nel tempo gli sviluppi ed i mutamenti negli aspetti organizzativi ed educativi. Si voleva cercare di definire una serie di indicatori che potessero corrispondere alle esigenze prioritarie dell'istituto e nel contempo permettessero di adattarlo a singoli settori di interesse. "Sul piano teorico i punti di riferimento sono stati il modello di Scheerens (1994), integrato dal contributo di Hopkins (1994) e dalle ricerche OCSE svolte nell'ambito del progetto INES.⁸ "Lo studio di questi modelli ha portato all'elaborazione di uno strumento definito "Mappa della qualità", composto da 4 campi di indagine nei quali sono stati organizzati 18 fattori di qualità.

Tav. 4 Fattori di qualità del servizio scolastico ⁹



8) I due riferimenti teorici a cui fanno capo queste esperienze sono il modello di Autoanalisi d'Istituto (*School Based Review*) frutto del progetto ISIP dell'OCSE-CERI e il filone di ricerca delle cosiddette "scuole efficaci" (*Effective Schools*).

9) In M. Castoldi (1998).

In questo schema il **contesto** rappresenta le modalità d'interazione fra scuola e ambiente esterno, anche non immediatamente circostante; *l'input* comprende gli strumenti e le risorse di cui la scuola dispone all'inizio della sua attività, compresa la qualità della "materia prima" su cui lavora; **i processi interni di interazione** sono suddivisi in organizzativo-gestionali e propriamente didattici; *l'output* raccoglie i risultati formativi ottenuti a breve e a lungo termine.

In una successiva fase, il lavoro si è orientato verso la definizione degli indicatori necessari al monitoraggio dei fattori di qualità. Il risultato è consistito in una proposta articolata in due sezioni: un **profilo generale di funzionamento** che raccoglie 54 indicatori metrici relativi ai 18 fattori di qualità, preparati per una rilevazione annuale, e un **percorso di approfondimento**, adatto ad un'applicazione più mirata a specifici settori del sistema scolastico.

Un'ulteriore fase del lavoro ha comportato la definizione delle modalità di rilevazione e di analisi dei dati. Per ogni indicatore si sono dovuti individuare i dati necessari nonché le modalità di reperimento, di elaborazione e di lettura. Nel corso di questa operazione è stato necessario verificare gli indicatori, allargando l'esame critico anche alla proposta concettuale in riferimento agli aspetti del servizio scolastico che si volevano monitorare.

Il modello di monitoraggio è stato applicato per la prima volta nell'anno scolastico 1997/98.

Da quella prima esperienza è emerso il desiderio di sviluppare il progetto in due direzioni:

- allargando la proposta ad altri istituti per la costituzione di una rete di collaborazione e di riferimento, sulla quale calibrare un sistema più ampio
- replicando annualmente l'indagine in modo da disporre di un repertorio di dati confrontabili che permettano la costituzione di un sistema di valutazione interna più comprensivo e articolato.

Nell'estate del 1999 il Provveditorato di Milano ha riconosciuto l'A.I.R. (Autoanalisi di Istituto in Rete), assegnando le risorse richieste.

Oggi la rete di scuole è costituita sotto la denominazione di **Progetto Autoanalisi di Istituto in Rete** e funziona su un numero ragguardevole di istituti di diverso ordine e grado.¹⁰

La diffusione del modello nella rete informatica permette in prospettiva di raccogliere un maggior numero di adesioni e di arricchire il patrimonio di dati e di esperienze.

Seminari periodici permettono di verificare la validità del modello, di confrontare i risultati delle applicazioni nelle singole scuole e di confrontarsi con altri sistemi di valutazione, tra cui il Progetto Qualità del MPI.

10) Il percorso del progetto è ben documentato nel sito: digilander.iol.it/airitalia/ragioni.htm; vi sono anche presentate alcune esperienze di monitoraggio relative a settori scelti di singole scuole; tra queste, l'istituto del 7° circolo di Trento che ha lavorato sulla comunicazione valutativa tra scuola e famiglia.

Scheda riassuntiva del modello di autoanalisi di istituto

<i>Che cosa si valuta?</i>	<i>Il funzionamento complessivo dell'istituto; le azioni, non i soggetti.</i>
<i>Come?</i>	<i>Mediante un modello basato su campi di indagine, fattori di qualità e indicatori; i dati vengono confrontati sia diacronicamente (confronto su più anni scolastici successivi) sia sincronicamente (confronto fra il singolo istituto e i dati della Rete).</i>
<i>Per quale scopo?</i>	<i>Per il miglioramento della qualità del servizio fornito dal singolo istituto; altre finalità importanti sono l'intersoggettività e la trasparenza nei confronti degli utenti e del Ministero.</i>
<i>A vantaggio di chi?</i>	<i>Principalmente a vantaggio degli studenti, ma anche degli altri destinatari del servizio (genitori e istituzioni) e di tutti gli operatori della scuola.</i>

Bibliografia

- AA.VV. (2000). *A scuola di autonomia, dal PEI al POF, idee e strumenti per la gestione del POF*. Napoli: Tecnodid.
- Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità*. Roma: SEAM.
- Castoldi, M. (1995). *Verso una scuola che apprende. Strategie di Autoanalisi di Istituto*. Roma: SEAM.
- Castoldi, M. (1996) (a cura di). *La scuola allo specchio. Dirigenti scuola*, numero monografico. Anno XVII. N. 2.
- Castoldi, M. (1998). *Segnali di qualità, valutare con gli indicatori nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (1999). *A scuola di autonomia*. A cura di Cerini - Cristianini. Napoli: Tecnodid.
- CENSIS (1983). *La scuola del malessere*. Milano: Franco Angeli.
- Cerini, G. & Cristianini, D. (a cura di) (1999). *A scuola di autonomia*. Napoli: Tecnodid.
- Fiorin-D, I. & Cristianini (a cura di) (1999). *Le parole dell'autonomia*. Torino: Petrini.
- Hopkins D. (1994). Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola. In OCSE-CERI (1994), pp 162-188.
- Neglia, G. (a cura di) (1999). *La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto*. Milano: Lupetti.
- OCSE-CERI (1994a). *Valutare l'insegnamento*. Roma: Armando.
- OCSE-CERI (1994b). *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*. Roma: Armando.
- OCSE-CERI (1994c). *Esame delle politiche nazionali dell'Istruzione/Italia*. Roma: Armando.
- Petracca, C. (1996). *Valutazione della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Romei, P. (1999). *Guarire dal "mal di scuola"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rovetta, A. & Castoldi, M. (a cura di) (1991). *Autoanalisi di Istituto. Dirigenti scuola*. numero monografico. Anno XII. N. 2.
- Scheerens, J. (1994). Il sistema degli indicatori del funzionamento della scuola. In OCSE-CERI (1994a), pp. 61-90.

- Scurati, C. (a cura di) (1998). *Qualità allo specchio*. Brescia: La Scuola.
- Topan, C. (a cura di) (1994). *PRO.CO.P.I.A. Un modello di autoregolazione dell'Istituto scolastico*. Milano: IRSSAE Lombardia.
- Valentino, A. (1999). *Il Piano dell'Offerta Formativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (a cura di) (1999). *Archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*. Frascati: CEDE.
- Vairetti, U. (1995). *Fare qualità nella scuola*. Firenze: Le Monnier.

4. Il progetto pilota europeo di autovalutazione della qualità della scuola*

di Emanuele Berger

Nel 1997 la Commissione europea ha lanciato un progetto pilota di autovalutazione della scuola, che ha coinvolto 101 scuole di 18 diverse nazioni.

Tale esperienza è particolarmente interessante, non solo perché ha coinvolto in maniera considerevole l'intera Europa, ma anche perché essa rappresenta in un certo senso un punto d'arrivo delle numerose esperienze di valutazione e di sviluppo della scuola, che sono state sommariamente descritte nel capitolo 1.

Lo scopo di questo capitolo è quindi di presentare sinteticamente il progetto, dopo aver accennato brevemente alle sue implicazioni pedagogiche.

4.1 Dimensioni etiche in pedagogia

Vorrei iniziare la riflessione partendo da un episodio di Pinocchio, la marionetta di legno nata dalla penna di Mario Collodi.¹

Una sera d'inverno, un pezzo di legno arriva per caso da Maestro Ciliegia, che decide di utilizzarlo per farvi la gamba di un tavolo. Ma egli deve abbandonare presto il progetto, terrorizzato, quando si accorge che, dopo aver dato il primo colpo di ascia al legno, sente una vocina che gli dice di non picchiare troppo forte. In un primo tempo pensa di sognare, ma finalmente si rende conto che è veramente il pezzo di legno a parlare. E' il pezzo di legno che *si ribella alla sua impresa*.

Un po' come nel lavoro educativo, quando la persona che ci sta di fronte, la persona che vogliamo educare, resiste al lavoro che facciamo "per il suo bene".

Nella storia di Pinocchio, Maestro Ciliegia rinuncia a tale lavoro. Ci penserà Geppetto, che vuole costruirsi una marionetta. E lo farà malgrado tutte le proteste dell'interessato, andando fino in fondo, cioè fino al punto di costruire una marionetta che gli sfuggirà di mano.

4.2 Il riconoscimento della resistenza dell'altro come dimensione etica della pedagogia

L'episodio di Maestro Ciliegia illustra bene un concetto fondamentale in pedagogia: quello della *resistenza*. Questa resistenza nasce, in sintesi, dalla tensione tra la logica dell'insegnamento e la logica dell'apprendimento.

Da una parte c'è una cultura da trasmettere, attraverso la pianificazione, le lezioni, eccetera. Dall'altra c'è l'allievo, con la sua soggettività, i suoi ritmi, le sue esigenze. E non è assolutamente garantito che l'allievo, in questo momento preciso, abbia voglia di sottostarsi a quanto io ho previsto per lui, non è assolutamente garantito che egli vi trovi del senso. In altri termini è possibile, addirittura probabile, che in questo momento l'allievo *mi resista*.

Ora, secondo Meirieu, la specificità dell'azione pedagogica emerge precisamente in tale momento, nel momento in cui riconosciamo la resistenza dell'altro alla nostra impresa pedagogica. Tale resistenza può assumere molteplici forme, come la permanenza di certe rappresentazioni, la divergenza d'interessi e di preoccupazioni, la sofferenza dell'incomprensione, l'indifferenza, eccetera.

*Questo capitolo è stato adattato da un intervento tenuto al Convegno *Prospettive etiche e sociali per una nuova generazione di insegnanti*, Locarno, 2-4 settembre 2000. Il testo originale è disponibile su Internet all'URL <http://www.ti.ch/DIC/DS/UffSR/approfondimenti/campi/innovazione/locarno.html>.

1) L'episodio è citato in Meirieu (1996, p. 28).

Ciò che è importante - ed è qui che assume importanza la dimensione etica - è di *riconoscere* come *legittima* la resistenza dell'altro.

Come scrive Meirieu (1996) :

"Bisogna riconoscere colui che viene come una persona, che non posso modellare a mio piacimento. E' inevitabile e salutare che qualcuno resista a chi lo vuole "fabbricare". E' ineluttabile che l'ostinazione dell'educatore a sottometterlo al proprio potere susciti dei fenomeni di rifiuto che non possono provocare che l'esclusione o lo scontro. Educare significa rifiutare di entrare in questa logica" (p. 64).

E significa anche riconoscere la libertà dell'altro. Bisogna anche accettare che nessuno può apprendere al posto dell'altro, e che ogni apprendimento presuppone la decisione dell'altro di apprendere. Senza tale volontà è molto difficile che vi possa essere apprendimento. Ciò non significa naturalmente che il docente debba limitarsi a constatare questa resistenza. Se non bisogna imitare Geppetto, che forza Pinocchio in una direzione da lui non auspicata, non bisogna neppure fare come Maestro Ciliegia, che semplicemente abbandona l'opera. Piuttosto, invece di lavorare su una "pedagogia della causa" (a tale causa didattica corrisponde necessariamente tale effetto), si dovrebbe insistere su una pedagogia delle condizioni. Cioè la creazione di condizioni dentro cui è più probabile che si realizzino degli apprendimenti.

Ovviamente, questo approccio rinvia a una certa immagine di uomo e di società: un uomo libero, autodeterminato, che è un partner dell'atto educativo, e non un oggetto passivo.

4.3 La dimensione della qualità

Sebbene quanto esposto si riferisca alla dimensione "micro-pedagogica", cioè alla relazione tra docente e allievo, è possibile delineare numerose analogie con il livello "meso", quello cioè il livello dell'istituto.

In primo luogo le organizzazioni, le scuole, sono costituite da persone. In secondo luogo, come è possibile definire due diversi approcci all'insegnamento / apprendimento per quanto riguarda l'allievo, si può definirli anche nei confronti della scuola.

Si potrebbe ad esempio considerare che esse non siano minimamente in grado di operare autonomamente nel campo della qualità, concludendo che la giusta via sia quella di concepire (o prendere a prestito) degli strumenti più o meno ben costruiti, che andranno poi applicati in maniera rigorosa dalle scuole stesse.

La maggioranza dei modelli derivanti dal mondo aziendale (come gli ISO e i TQM) - ma non solo² - adottano questo tipo di approccio.

2) Un esempio molto emblematico di questo approccio sviluppato in ambito puramente scolastico è lo strumento "ZEBO" per la scuola elementare, sviluppato in Olanda (Hendriks et al., 2000). Secondo questi autori, per una scuola "autovalutarsi" consiste nel chiedere di poter utilizzare degli strumenti standardizzati, sviluppati interamente da ricercatori al di fuori della scuola, e nell'attendere i risultati dei test e dei questionari, sempre elaborati dai ricercatori esterni. Da notare che in questa esperienza i risultati consistono in una serie di comparazioni tra il livello raggiunto dalla scuola in un determinato ambito e la "media nazionale".

E' tuttavia possibile guardare alle scuole come delle "organizzazioni che apprendono" (Argyris & Schön, 1978 e 1998), e quindi adottare con loro gli stessi criteri pedagogici e etici che si usano di fronte a un allievo che "resiste". Cioè a dire di considerarle come delle entità ricche di potenziale, con i loro bisogni, i loro timori, le loro resistenze, ma anche le loro ricchezze, le loro conoscenze e le loro competenze, che saranno certamente utili per costruire insieme degli strumenti di valutazione e di gestione della qualità.

E' evidente che chi scrive si situa decisamente in questa seconda ottica.

Che è pure l'ottica del progetto pilota europeo, che verrà ora illustrato in alcune delle sue caratteristiche.

4.4 Il progetto pilota europeo

Come accennato all'inizio, nell'anno scolastico 1997/98, 18 paesi europei e 101 scuole hanno partecipato ad un progetto pilota di autovalutazione delle scuole.

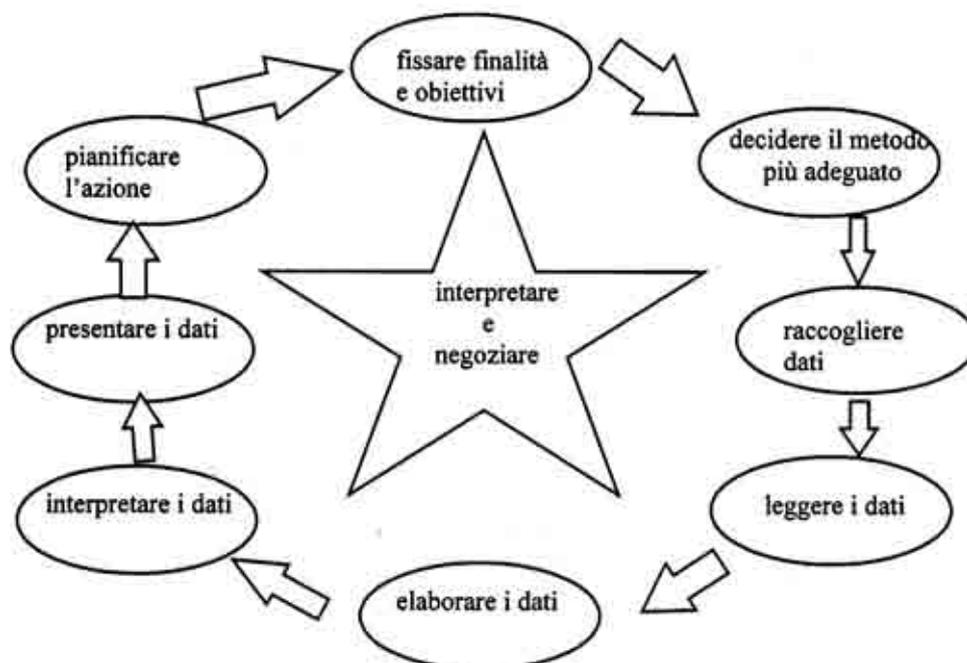
L'Europa, come ogni nazione occidentale, sta da tempo riflettendo alla qualità della scuola. In tale quadro, essa non si limita a lavorare sulle dimensioni di *input* e *output*³, ma ha voluto immediatamente mettere anche l'accento sui processi e sui meccanismi di miglioramento diretto della scuola, lanciando appunto questo progetto di valutazione della qualità della scuola attraverso l'autovalutazione.

Secondo gli iniziatori del progetto, "opter pour l'auto-évaluation constitue un défi sur la voie de l'étude de qualité d'une école qui peut aussi faire l'objet d'une évaluation externe" (MacBeath et. al, 1997, p. 2).

Ma soprattutto optare per l'autovalutazione significa includere una dimensione etica, che consideri tutti gli attori come partner, come persone che hanno il diritto di fissare, gli obiettivi, le metodologie, ecc.

E che hanno anche il diritto di **resistere**.

Questo è il motivo principale per cui gli autori insistono fortemente sul processo continuo di interpretazione e di negoziazione, come illustrato dallo schema (*ibidem*, p. 3).



3) Cf. il cap. 1 di questo fascicolo, per una breve discussione dei vari tipi di valutazione possibili.

Gli autori menzionano anche esplicitamente la dimensione etica di questo progetto, che si allinea a mio parere molto bene con la proposta fatta da Philippe Meirieu riferendosi alla relazione tra docente e allievo.

Ecco le indicazioni generali di carattere etico fornite nella "Guida pratica di autovalutazione" (p. 3):

1. "Una volta decisi gli obiettivi, una volta raccolti ed elaborati i dati nell'ambito di una scuola, è importante ottenere il *consenso* delle persone interessate. Ad esempio, la decisione di registrare una riunione del personale per definire le modalità di interazione tra insegnanti di sesso diverso richiede il consenso dei presenti. Nella fase di presentazione, i risultati dell'intervista saranno resi pubblici unicamente previo accordo degli intervistati.
2. Una volta interpretati i dati e tratte le debite conclusioni, essi devono essere *convalidati* dai diretti interessati⁴. Altrimenti, viene affrontato solo un aspetto della questione e le altre prospettive vengono ignorate. Non si tratta tuttavia semplicemente di equilibrare gli interessi, ma anche di prestare attenzione ai valori pluralistici della società (post)moderna."

Insieme a tali indicazioni generali, vengono pure forniti alle scuole dei suggerimenti più concreti per facilitare la creazione di una cultura dell'autovalutazione coerente con dei principi etici.

Norme per la creazione di una cultura dell'autovalutazione

1. Del processo decisionale del progetto dovrà essere partecipe un ventaglio di persone più ampio possibile.
2. Non esiste un modo di procedere giusto o sbagliato; pertanto l'autovalutazione deve rispettare le diverse opinioni rappresentate.
3. La raccolta e l'elaborazione dei dati devono essere viste sempre come un processo d'interpretazione e di negoziazione.
4. Includere quanto più pareri possibili nella raccolta dei dati.
5. Il problema dell'appartenenza dei dati va debitamente esaminato perché non siano compromessi né il singolo, né gruppi di persone.
6. Informare tutti gli interessati delle azioni intraprese per garantire la trasparenza del processo.
7. Procedere sempre per piccoli passi individuali, senza tuttavia perdere di vista i grandi obiettivi.

⁴ Si definisce "parte direttamente interessata" (*stakeholder*) una persona che abbia un interesse diretto nella scuola, qualcuno con una posta in gioco, vale a dire: la scuola e i risultati dell'insegnamento possono incidere in un modo o in un altro sulla persona, che può essere un professionista dell'insegnamento, un alunno, un genitore, un servizio di assistenza o un responsabile delle decisioni politiche.

4.5 Procedura concreta

Nella guida viene poi indicata una procedura generale che le scuole possono seguire, pur sottolineando che si tratta solo di un suggerimento, fornito in quanto sostegno, passibile di ogni possibile modifica.

Per mancanza di spazio non è possibile, in questa sede, entrare nei dettagli della procedura. Va però sottolineato che la scuola deve selezionare un gruppo consistente e rappresentativo di docenti, genitori, allievi e personale della scuola.

Attraverso diverse procedure di raggruppamento, in cui i vari gruppi devono anche mischiarsi tra di loro, viene esaminato e utilizzato un "profilo di autovalutazione", uno strumento creato per consentire alle scuole di esprimere dei giudizi su sé stesse sulla base di dodici ambiti d'analisi.

	Situation actuelle				Evolution		
	++	+	-	--	↗	↔	↘
Résultats au niveau des élèves							
Résultats scolaires							
Développement personnel et social							
Orientation							
Processus au niveau de la classe							
Temps pour l'apprentissage							
Qualité de l'apprentissage et de l'enseignement							
Soutien en cas de difficultés d'apprentissage							
Processus au niveau de l'école							
L'école, lieu d'apprentissage							
L'école, lieu de contacts sociaux							
L'école, milieu professionnel							
Environnement							
L'école et la famille							
L'école et la collectivité							
L'école et le monde professionnel							

Per ogni ambito, viene stimato il livello a cui si trova la scuola su una scala di quattro punti (due negativi e due positivi).

Lo strumento è di uso molto semplice, e permette immediatamente di mettere in evidenza delle eventuali divergenze di punti di vista tra i diversi gruppi. Ciò è considerato molto prezioso per permettere di iniziare la pratica del dialogo, dell'ascolto dell'altro, dell'argomentazione, ecc.

Lo strumento costituisce dunque un punto di partenza per identificare dei punti sui quali sarebbe opportuno lavorare. Dopo una procedura di negoziazione e la costituzione di un gruppo di "rappresentanti", si giunge a scegliere cinque campi da valutare: un campo per ogni settore principale, e un campo a scelta.

I criteri di scelta possono essere sia un punto di vista fortemente divergente tra gli attori, sia al contrario un consenso solido in merito ai punti forti e ai punti deboli della scuola. In generale, nel progetto le scuole hanno scelto i problemi urgenti e i buoni esempi da sfruttare. Una volta scelti gli ambiti d'analisi, le scuole dovevano procedere alle valutazioni concrete. Per tale compito i coordinatori del progetto avevano previsto, sempre all'interno della guida per l'autovalutazione, una serie di esempi di strumenti. Anche in questo caso, non si trattava di essere prescrittivi, ma semplicemente di fornire un aiuto alle scuole⁵. Bisogna comunque

rilevare come la maggioranza delle scuole abbia ampiamente approfittato di questi suggerimenti.

Gli strumenti più largamente utilizzati sono stati i questionari, le interviste, i "focus group" (gruppi di concertazione), l'osservazione degli insegnanti dai loro colleghi, l'osservazione degli insegnanti dagli allievi (in forme diverse), la foto- e video-valutazione, i giochi di ruolo, ecc.

Pur non essendo qui possibile analizzare in dettagli tali strumenti, va messa in rilievo la loro varietà, che va ben al di là del semplice questionario, che viene spesso utilizzato in maniera un po' unilaterale in certi approcci "qualità" un po' semplicistici ...

Concludiamo l'illustrazione di questo esempio ricordando che al termine del progetto i coordinatori hanno fatto un'inchiesta dettagliata sul funzionamento dell'intero processo, che ha messo in evidenza in che misura sia stato accolto in maniera molto favorevole da parte delle scuole.

Ci sono ovviamente state delle critiche, che non portavano però sulla sostanza.

Nell'insieme, sembra che il successo di un progetto di questo tipo risiedono soprattutto nei seguenti fattori:

- era nato all'interno della scuola, utilizzando un ventaglio di strumenti vicini al mondo della scuola;
- era propositivo (processo, strumenti), ma aperto;
- lasciava una grande spazio di libertà alle scuole, che potevano modificare a proprio piacimento le procedure e gli strumenti.

4.6 Conclusioni

Il processo di valutazione e di autovalutazione delle scuole - il quale è una delle componenti delle "gestione della qualità" - è un ingrediente fondamentale per il miglioramento della scuola. Senza un lavoro molto concreto al livello dei singoli istituti, ogni velleità di miglioramento della qualità della scuola si è rivelata una pura utopia.

Tuttavia, non dobbiamo dimenticare che il contesto scolastico a le sue caratteristiche proprie, che lo distinguono dal settore industriale, ma anche da quello dei "servizi"⁶. Dobbiamo ricordare che la natura delle "resistenze" non è sempre necessariamente legata ad una cattiva volontà, ma è al contrario ancorata nella natura stessa del momento pedagogico.

Il compito di quanti vogliono contribuire al miglioramento della qualità della scuola in una prospettiva etica è dunque quello di trovare dei percorsi di lavoro, degli strumenti, che tengano in considerazione queste resistenze come legittime, e che le utilizzino come elementi di base per costruire una scuola sempre migliore.

5) L'assenza di tale aiuto, lasciando le scuole a se stesse, fa correre il rischio di produrre delle valutazioni poco rilevanti dal punto di vista pedagogico.

D'altra parte, Mac Beath (1999, p. 23) rileva come sia essenziale che gli operatori scolastici possano appropriarsi autonomamente sia degli ambiti d'analisi che degli strumenti di valutazione.

6) Secondo Meirieu & Guiraud (1997, p. 57), infatti, la scuola non può essere definita un servizio, ma va piuttosto considerata un'istituzione.

Bibliografia

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts. Menlo Park: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. & Schön, D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Castoldi, M. (1995). *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*. Roma: Edizioni SEAM.
- Castoldi, M. (1998). *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Gather Thurler, M. (1999). *L'établissement scolaire, un lieu où construire le sens du changement*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Genève: Université de Genève.
- Hendriks, M.A, Simone, D. & Bosker, R. (2000). *School self-evaluation in the Netherlands : development and try-out of the ZEBO-instrumentation for primary education*. The Netherlands : University of Twente, Faculty of Educational Science and Technology.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. (1997). *Guide pratique d'auto-évaluation*. Bruxelles: Commission européenne.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-evaluation*. London and New York.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF Editeur.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF Editeur.
- Meirieu, P. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.
- Popham, J. W. (1999). Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality. *Educational Leadership*. 56, 6. March. Disponible à l'URL <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9903/extpopham.html>.
- Schratz, M., MacBeath, J. & Meuret, D. (1999). *Rapport final sur le "Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école" de la Commission européenne*. Bruxelles: Commission européenne. Disponible all'URL <http://europa.eu.int/comm/education/poledu/indb-en.html>.

Emanuele Berger
Gianni Ghisla
Lorenzo Gusberti
Francesco Vanetta

Una scuola che si osserva
*Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo
dell'istituto scolastico*

Documenti
di ricerca

Ufficio
studi e ricerche
01.02

