

EUGENIO NUNZIATA

L'AUTOVALUTAZIONE PER L'ORIENTAMENTO DELL'OFFERTA FORMATIVA ¹

in F. Butera, B. Coppola, A. Fasulo, E. Nunziata, *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma. 2002

Introduzione

Con l'autonomia scolastica gli istituti diventano soggetti autonomi sotto il profilo didattico, organizzativo, gestionale, e sono chiamati a erogare il servizio pubblico dell'istruzione in modo adeguato alle esigenze poste dai diversi interlocutori (quelli che gli anglosassoni chiamano gli *stakeholders*) presenti nel contesto territoriale di riferimento.

La scuola dell'autonomia passa da un modello di regolazione altamente esecutivo (basato su norme, circolari e procedure formali emanate da strutture ministeriali centrali e periferiche, come il provveditorato, il ministero ecc.) a un *modello di autoregolazione* – sia pure nel contesto di indirizzi e azioni di orientamento e monitoraggio – *imperniato sugli obiettivi e sul conseguimento dei risultati attesi. "Tutto ciò che non è proibito, si potrà fare."*

Gli obiettivi dell'istituto, pertanto, saranno:

- costituiti primariamente dai *risultati* didattici, economici e sociali che l'istituto stesso si prefigge di conseguire;
- *effettivamente raggiungibili*, che tengano conto della struttura e della organizzazione reale dei processi di servizio dell'istituto;
- *includenti tutte le dimensioni rilevanti della vita dell'istituto* (non solo la didattica, ma anche l'organizzazione e la gestione delle risorse di tipo diverso);
- *chiari e comprensibili* in modo da orientare i comportamenti professionali degli operatori scolastici (dirigenti, corpo docente, le singole persone);
- *posti alla base del sistema di valutazione*.

• Copyright (c) Brain Cooperation (2008) -Tutti i diritti sono riservati. Pubblicato con l'autorizzazione dell'autore.

¹ Il presente capitolo si è avvalso del lavoro sviluppato dal progetto "Il sistema di autovalutazione di istituto", realizzato nel 1999 nell'ambito del Programma Integrato di Cambiamento Tecnologico Organizzativo del sistema dell'Istruzione, citato nell'introduzione. Il team è stato coordinato da Eugenio Nunziata e da Sergio Sala e Antonella Luise. In particolare Danilo Collevicchio ha curato lo sviluppo del sistema di indicatori, e Gaetana Ragusa ha curato l'analisi delle esperienze internazionali ed europee. Il progetto si è avvalso anche di suggerimenti e contributi di approfondimento di Giovanni Azzone, Graziella Corradini, Mario Di Mauro, Benedetto Vertecchi.

Naturalmente la responsabilità dei contenuti e delle proposte avanzate in questa sede è dell'autore.



Perché un istituto scolastico possa lavorare in piena autonomia e confrontarsi adeguatamente con le aspettative e i bisogni espressi dai diversi attori sociali e istituzionali, dovrà via via dotarsi di una serie di strumenti gestionali e operativi di supporto. Nell'ambito dei sistemi di gestione, un posto del tutto particolare spetta al *Sistema di Valutazione di Istituto*,² che consentirà il monitoraggio dei risultati ottenuti, motivo per cui sarebbe opportuno diventasse uno strumento quotidiano di lavoro per tutti gli operatori della scuola, in particolare per il team direzionale e i docenti. Dovrà dunque soddisfare i seguenti requisiti:

- essere un sistema di *governo*,³ teso sia a fornire alla direzione dell'istituto le informazioni necessarie per monitorare e valutare le diverse attività realizzate (didattiche, di servizio, gestionali, organizzative ecc.), sia a consentire la predisposizione di eventuali azioni correttive;
- essere innanzitutto un sistema volto a *favorire l'apprendimento organizzativo* e a *migliorare le prestazioni di servizio* di tutte le persone presenti e operanti nell'istituto;
- essere caratterizzato da un'ampia comunicazione e diffusione dei risultati, poiché i suoi destinatari e i suoi beneficiari sono tutti i soggetti interni ed esterni all'istituto;
- essere in grado di analizzare l'efficacia, l'efficienza e la qualità della prestazione scolastica realizzata, monitorandone tutte le dimensioni gestionali coinvolte;
- essere flessibile, modificabile, migliorabile e adattabile alle specificità del singolo istituto scolastico.

Le dimensioni valutative, oggetto del Sistema di Autovalutazione, devono venire strettamente intrecciate con tre ambiti dell'autonomia scolastica:

1. la *dimensione didattica*, che si riferisce alla qualità dell'*output* del principale servizio erogato dalle scuole;
2. la *dimensione organizzativa*, intesa come i *processi* e l'insieme delle attività a essi correlate, che vengono realizzate per erogare il servizio primario;
3. la *dimensione gestionale*, cioè l'attività di governo delle risorse disponibili (acquisizione, allocazione e impiego di risorse economiche, tecnologiche/strumentali, umane) e dei processi fondamentali di servizio.

² Il concetto di valutazione non è entrato nei sistemi scolastici europei all'improvviso e di recente, ma sono piuttosto cambiate nel tempo le metodologie e, soprattutto, le motivazioni che hanno condotto a porre l'esigenza di valutare la scuola. Mentre nel corso degli anni '80 la volontà politica, concentrata sul perseguimento del mercato nel campo della valutazione, faceva di quest'ultima soprattutto una questione di produttività, rendimento e ritorno sugli investimenti pubblici (ci si riferisce in particolare ai paesi del Nord Europa), recentemente si è venuto consolidato un movimento internazionale per il miglioramento della scuola, che cerca di promuovere forme di autovalutazione intesa come processo governato e gestito dallo stesso soggetto valutato, sulla base di criteri oggettivi e con il fine di garantirne la crescita e il miglioramento continuo.

³ Allulli G., *Le misure della qualità*, Edizioni Seam, 2000.



1. La definizione del sistema di valutazione nella istituzione scolastica

1.1 L'adozione di un metamodello per l'autovalutazione

Condividere un metamodello del sistema di valutazione, è fondamentale perché si diffonda la cultura della valutazione:⁴ consente infatti di esplicitare il modello interpretativo di base, ovvero le aree da presidiare attraverso il sistema di valutazione e l'insieme di variabili da monitorate prioritariamente.

Si propone un metamodello, e non un "modello di riferimento", in quanto non sarebbe opportuno suggerire soluzioni preconfezionate che rischierebbero di essere adottate acriticamente, senza alcun sforzo di adattamento alle specificità culturali, organizzative, operative di ciascun istituto.

L'adozione di un metamodello, invece, permette di condividere, tra tutti gli operatori scolastici, alcuni requisiti fondamentali e una rappresentazione, definita ma ampia, degli ambiti e delle soluzioni che consentiranno all'istituto:

- di muoversi in modo sintonico, come riteniamo debba avvenire affinché tutti i soggetti coinvolti orientino la propria attenzione sui medesimi fattori "chiave" per il successo;
- di ritrovare alcuni interessi specifici sui quali sviluppare proprie modalità e propri strumenti di valutazione.

Il concetto di metamodello rigetta il carattere normativo e impositivo tipico dell'eterovalutazione,⁵ limitandosi a proporre un'elencazione di aree su cui sarebbe opportuno intervenire con un processo di autovalutazione. Le modalità, gli strumenti, gli indicatori utilizzati verranno poi scelti dagli operatori dell'istituto in maniera discrezionale.⁶

⁴ Nella maggior parte delle esperienze europee analizzate, l'individuazione e l'organizzazione di un sistema di metodi e strumenti di valutazione (per quasi tutti si parla di indicatori) impone la preliminare e attenta definizione di un modello concettuale (esplicito o implicito) rappresentativo dell'organizzazione scolastica. Riferirsi a un modello di questo tipo è una scelta supportata sia dalla teoria, sia dalle esigenze pratiche. Shavelson, (1989), Anderson (1986) e altri evidenziano nei loro lavori di ricerca la necessità di sistemi di indicatori saldamente basati su una teoria o su un modello che illustri come il sistema sociale e organizzativo da misurare funzioni effettivamente. Si segnala cioè il bisogno di costruire un modello di funzionamento dell'istituto scolastico inteso come unità sociale e organizzativa, allo scopo di specificare quali aree problematiche, quali variabili sottoporre a verifica e, infine, quali indicatori scegliere.

⁵ Tra le tematiche che nei sistemi scolastici europei suscitano maggiori contrasti e, soprattutto, grande confusione vi è quella della scelta tra forme di valutazione esterna e forme di autovalutazione. Secondo l'esperienza di molti operatori scolastici delle nazioni in cui i meccanismi ispettivi sono rigidi, la valutazione esterna conserva una forte valenza ispettiva e di "controllo sanzionatorio". I ricercatori fanno notare che l'impatto e il valore di questo tipo di intervento "valutativo" sono molto relativi: quasi mai le considerazioni compiute da osservatori esterni riescono ad attingere alle reali esperienze quotidiane dell'insegnamento e della gestione d'istituto e, soprattutto, diventa inevitabile che il soggetto valutato tenda a mascherare e nascondere le sue reali carenze.

Altrettanto problematica e poco efficace, ai fini della valutazione del singolo istituto, è la valutazione esterna basata su un set di indicatori "calato dall'alto". Così come essa si rivela adatta a testare l'andamento globale di un sistema scolastico nazionale e a valutare il dispiegarsi di determinati fenomeni (per lo più di natura socio-demografica e didattica) dal punto di vista territoriale, il suo valore informativo relativamente alla gestione della singola scuola diminuisce. Tra l'altro, tende a essere vissuta dagli operatori scolastici come una forma di rilevamento statistico di dati, importante per definire gli orientamenti del governo centrale, ma di scarsa utilità per migliorare i processi e i risultati interni alla scuola.

⁶ Nel panorama internazionale, la scelta dell'autovalutazione riguarda comunque ancora un numero ristretto di esperienze, sia per il carattere impositivo che molti sistemi scolastici vogliono conservare nei processi di controllo, sia



1.2 Condividere uno schema rappresentativo dell'organizzazione scolastica

L'adozione di un metamodello per la valutazione presuppone la condivisione di un modello concettuale univoco, che rappresenti come il sistema sociale e organizzativo di riferimento funzioni effettivamente. Naturalmente, esso deve anche integrarsi con l'architettura logistica e i principi di funzionamento adottati dall'istituto scolastico nel perseguimento della sua autonomia.

La letteratura teorica e di ricerca, sviluppata negli ultimi anni al riguardo,⁷ converge su alcuni modelli concettuali ormai condivisi. A fronte dei tanti comprensibili punti di distanza tra i vari approcci, l'elemento che appare costantemente presente in essi è l'individuazione di quattro grandi dimensioni sui cui il processo di valutazione può intervenire in maniera, in un certo senso, sistemica:

- la valutazione del contesto;
- la valutazione dell'*input*;
- la valutazione dei processi;
- la valutazione dei risultati.

Questo schema coincide con la struttura generale per la definizione dei sistemi d'indicatori internazionali dell'educazione, presentata dall'OCSE nel 1992, di seguito riportata.

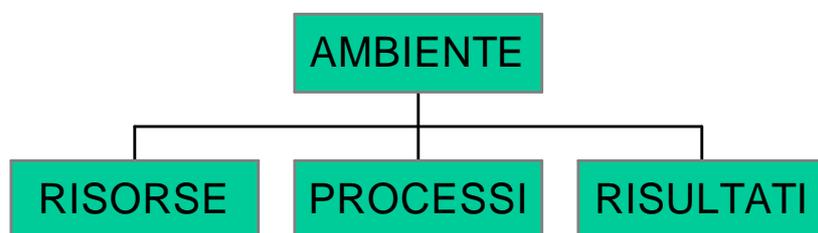


Fig. 1 Struttura generale per la definizione dei sistemi d'indicatori internazionali dell'educazione (OCSE, 1992)

per l'obiettivo difficoltà, da parte dei singoli istituti, di dotarsi di strumenti operativi e di modelli teorici di riferimento per l'autovalutazione.

⁷ I modelli concettuali utilizzati come riferimento per l'elaborazione del nostro modello sono stati proposti nei seguenti progetti di ricerca:

- *The OECD International Education Indicators: A Framework for Analysis*, OECD/CERI, 1992;
- *Guía para la autoevaluación, Modelo Europeo de gestión de calidad*, a cura del Ministerio de Educación y cultura, Centro de Publicaciones;
- Wijnend H. *A framework for the evaluation of ESI projects*, Groningan Institute for Educational Research (GION);
- Melchiorri R. (a cura di), *Progetti di Ricerca, Valutazione Efficacia ed Efficienza dei processi scolastici. Il Sottoprogramma 6*, Centro Europeo dell'Educazione;
- *Progetto SEPI: contesto e linee guida, Progetto SEPI: provisional model for quality services*, Centro Europeo dell'Educazione;
- "Autovalutazione delle scuole e valutazione di sistema, confronto europeo", in MacBeath J. (a cura di), *Schools speak for themselves*, Education Centre dell'Università di Stratchclyde (Scozia);
- MacBeath J., Mauret D., Schratz M. (a cura di), *La valutazione della qualità dell'istruzione. Progetto pilota europeo*;
- Melchiorri R. (1996), "La valutazione del sistema scolastico: il sistema degli indicatori come metodo", in *Ricerca Educativa*.

Esso risulta appropriato e condivisibile per una serie di motivi:

- la valutazione non va intesa come l'ultima fase del processo educativo, quella cioè in cui si raccolgono le informazioni sui risultati (gli effetti) delle attività svolte.⁸ Nel concetto di valutazione, come noi lo intendiamo, rientrano invece anche quelli di controllo e monitoraggio, per cui valutare la qualità dell'istituto vuol dire intervenire con analisi e rilevazioni lungo tutto il processo fondamentale (*input* - processi operativi - *output*),⁹ al fine anche di procedere con possibili azioni regolative e correttive in fieri, secondo il meccanismo azione/valutazione/decisione/azione;
- l'istituto scolastico non può essere inteso come un'unità organizzativa avulsa dal contesto che lo circonda, con cui si rapporta secondo due dinamiche fondamentali: l'ambiente è, nelle sue diverse componenti, portatore di specifici bisogni formativi cui la scuola deve dare risposta e, in tal senso, rappresenta il *cliente* verso cui gli *output* sono destinati; ma allo stesso tempo è anche una sorta di *fornitore*, poiché, oltre a dare l'*input* fondamentale per definire gli obiettivi della scuola (garantire un pieno inserimento degli studenti nella società civile), fornisce la maggior parte delle risorse su cui i singoli istituti lavorano per raggiungere i loro scopi;
- l'ambiente esterno non è rilevante solo nelle fasi iniziale e finale dell'azione scolastica, poiché l'attività didattica è "immersa" in esso, ne acquisisce continuamente risorse e opportunità, ma ne subisce anche vincoli e criticità.

Sulla base di queste osservazioni, si propone uno schema di rappresentazione generale e semplificata dell'organizzazione scolastica, il quale evidenzia il rapporto scuola-ambiente nella sua complessità e molteplicità di legami.

⁸ Gli operatori della scuola conservano una visione della propria organizzazione strettamente legata all'idea di servizio di istruzione e formazione. È per questo che nelle ricerche analizzate le aree di valutazione sulle quali inevitabilmente si concentra l'attenzione riguardano la dimensione della didattica e, più precisamente, dei risultati ottenuti in relazione al processo di insegnamento/apprendimento. Su questi fattori troviamo una quantità notevole di riflessioni, modelli, strumenti di rilevazione, mentre su altri, relativi alla dimensione organizzativa e gestionale, rileviamo non solo una carenza di strumenti e criteri, ma persino una scarsa attenzione.

⁹ I progetti europei analizzati sembrano testimoniare che questa nuova realtà, sebbene non del tutto consolidata, è stata pienamente recepita: in quasi tutti c'è un forte richiamo alla necessità di osservare *in itinere* i processi, non limitarsi, cioè, alla valutazione degli esiti finali, ma accompagnare a ciò un monitoraggio costante e sistematico delle attività svolte fin dal momento in cui si analizzano, scelgono, valutano le risorse necessarie ad attuarle.

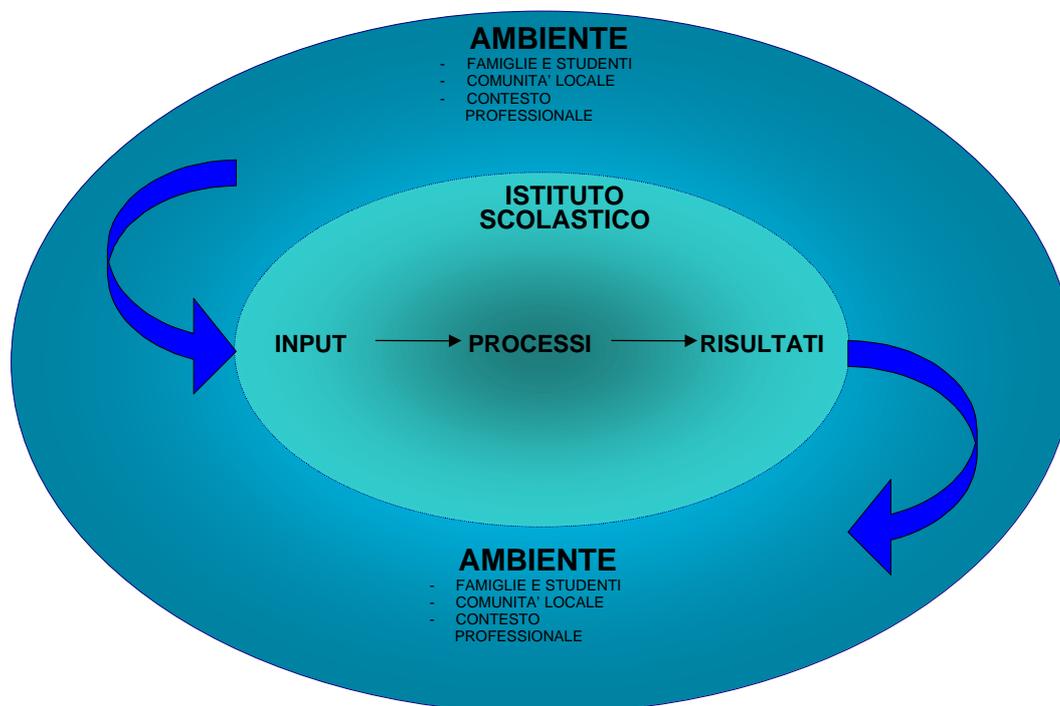


Fig. 2 Schematizzazione del rapporto scuola-ambiente

Il modello, la cui articolazione successiva è di seguito esposta, vuole evidenziare due principi chiave di ordine organizzativo su cui si basa il funzionamento dell'istituto dell'autonomia.

A) Orientamento al servizio e al cliente

L'istituto è chiamato a conseguire alcuni risultati esplicitamente definiti in rapporto ai destinatari del servizio educativo, vale a dire tutti i soggetti o le situazioni sociali che usufruiscono del prodotto scuola. Quindi, non solo gli allievi e le loro famiglie, ma quanti operano nell'ambiente in cui la scuola è immersa: gli eventuali gradi di formazione successivi a quello considerato, gli altri istituti, il mercato del lavoro locale, le istituzioni locali pubbliche e private e, in generale, ogni luogo in cui si utilizzano la competenza culturale e professionale e la capacità di socializzazione che la scuola ha contribuito a trasmettere agli studenti. Semplificando, si sono individuate tre categorie di clienti esterni: la famiglia e gli studenti, la comunità locale, il mondo professionale e produttivo.

Il concetto di cliente per il sistema scuola va innanzitutto riferito alla **famiglia** e agli **studenti**, il cui legame con esso può essere rappresentato da:

- le *aspettative* che le famiglie e gli studenti nutrono rispetto alla capacità formativa ed educativa dell'istituto;
- il tipo di *motivazione* con cui questa categoria di clienti vive la missione della scuola, intesa anche come tendenza a condividere o meno piani e obiettivi dell'istituto e a esserne attivamente partecipi;

- i *modelli di apprendimento e socializzazione* che le famiglie trasmettono agli allievi, in maniera da supportarli nell'inserimento nel contesto scolastico.

La **comunità locale**, cioè l'insieme dei soggetti, istituzionali e non, con cui la scuola si confronta, è portatrice di bisogni, esigenze e sollecitazioni di cui essa deve tener conto. Naturalmente, ogni singolo istituto si rapporta a contesti ambientali specifici e, dunque, a comunità differenti. Il tipo di legame può comunque essere compreso all'interno delle seguenti aree:

- le *aspettative* di tipo socio-economico che i soggetti operanti sul territorio, in particolare quelli istituzionali, hanno nei confronti della capacità della scuola di fare degli allievi cittadini pienamente inseriti nei vari contesti sociali e professionali;
- i *modelli culturali e di socializzazione* che la comunità riesce a trasmettere alla scuola, sostenendola nella sua missione formativa;
- il meccanismo di *scambio e supporto reciproco* che frequentemente nasce tra la scuola e la comunità, concretizzandosi nei modi più disparati: dalla condivisione di strutture alla collaborazione nell'organizzazione di progetti/eventi, dallo scambio di risorse materiali alla cooperazione per la promozione culturale nel territorio.

Si è voluto enucleare, come cliente portatore di bisogni del tutto specifici, il **mondo professionale e produttivo**, il cui legame con la scuola è, ovviamente, limitato al ciclo secondario, anche se la sua rilevanza è destinata ad aumentare col nuovo corso dell'autonomia. L'istituto è infatti tenuto a porre particolare attenzione a:

- i *bisogni formativi specifici* espressi dal mondo del lavoro, che richiede giovani, anche se non del tutto dotati di competenze professionali altamente specializzate e facilmente spendibili nell'immediato, provvisti di strumenti per acquisirle, e capaci di vivere costruttivamente un contesto lavorativo;
- le *risorse*, cognitive, strutturali, finanziarie, di cui il mondo del lavoro dispone e che la scuola, nell'interesse suo e del suo interlocutore, può cercare di condividere e sfruttare.

La descrizione dei legami intrattenuti dalla scuola con i soggetti esterni evidenzia in maniera inequivocabile la complessità della gestione dell'istituto come unità organizzativa immersa in un ambiente che è, al contempo, fondamentale fornitore di risorse e principale destinatario dei processi posti in atto da essa.

B) Orientamento al conseguimento di risultati attraverso processi di servizio chiari e definiti

Il modello di funzionamento dell'istituto scolastico dell'autonomia si basa sulla gestione e il presidio delle attività che portano alla produzione/erogazione di un certo servizio e che determinano il conseguimento dei risultati prefissati. Tra le fasi di valutazione sia delle risorse disponibili e degli obiettivi da raggiungere, sia degli esiti delle attività, se ne pone dunque un'altra, centrale e fondamentale, di valutazione dei processi, distinti, secondo l'articolazione del modello, in tre categorie:

- i *processi primari*, che realizzano la missione dell'organizzazione e producono valore per soggetti esterni a quest'ultima, portatori di bisogni (clienti);
- i *processi di direzione e controllo*, che governano l'istituto scolastico, dando senso e orientamento, controllando i risultati e le azioni, garantendo il funzionamento complessivo dell'istituto;
- i *processi di supporto*, che svolgono servizi interni al fine di sostenere in maniera efficiente la realizzazione dei processi primari e di supporto.

L'importanza di questa fase di valutazione sta nel suo tradursi, in concreto, in un intervento di monitoraggio¹⁰ continuo, indispensabile per la rilevazione tempestiva degli ostacoli al raggiungimento degli obiettivi programmati, a sua volta finalizzata ad apportare eventuali correzioni senza attendere la conclusione dei processi stessi.

Precisate le dimensioni sulle quali è utile che il processo di valutazione intervenga, si è avvertita l'esigenza di articolare ulteriormente il modello, specificando quali aree possano essere oggetto di stima. Quelle individuate nell'ambito delle tre grandi dimensioni (*input* - processi - *output*) cercano di prendere in considerazione la varietà degli aspetti, delle situazioni, dei campi che caratterizzano le attività di un istituto scolastico e che risulta opportuno sottoporre a valutazione.

¹⁰ "Con monitoraggio indichiamo l'insieme delle operazioni che precedono quello della valutazione in senso stretto: con monitoraggio si intendono, quindi, tutte le operazioni necessarie per mettere a disposizione della valutazione dati di fatto, informazioni, notizie, misure; il monitoraggio è quindi un'attività sistematica e continuativa, che coinvolge tutto o parte di un sistema...", Melchiorri, R., La valutazione del sistema scolastico: il sistema degli indicatori come metodo, Ricerca Educativa, n. 3-4, 1996.



DIMENSIONI INPUT	AREE DI VALUTAZIONE
	RISORSE MATERIALI <ul style="list-style-type: none"> • finanziarie • strumentali • strutturali
	QUALITÀ RISORSE PROFESSIONALI <ul style="list-style-type: none"> • personale docente • personale ausiliario • personale amministrativo • esperti e consulenti esterni
	QUALITÀ DELLO STUDENTE <ul style="list-style-type: none"> • area cognitiva • area motivazionale
PROCESSI	
	PROCESSI PRIMARI <ul style="list-style-type: none"> • la scuola come luogo di apprendimento • la scuola come spazio sociale
	PROCESSI DI DIREZIONE E CONTROLLO <ul style="list-style-type: none"> • la scuola come centro di pianificazione, progettazione e innovazione • la scuola come luogo di crescita professionale • la scuola come nodo sulla rete territoriale (comunicazione, relaz. Istituz., cooperazione)
	PROCESSI DI SUPPORTO <ul style="list-style-type: none"> • la scuola come soggetto organizzativo autonomo e autoregolato
RISULTATI	
	RISULTATI DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO <ul style="list-style-type: none"> • livello scolastico • sviluppo personale e sociale • successo scolastico e lavorativo
	RUOLO E RILEVANZA DELLA SCUOLA <ul style="list-style-type: none"> • percezione presso le famiglie e gli studenti • percezione presso il mondo professionale • percezione presso gli operatori interni
AMBIENTE	
	IL LEGAME FAMIGLIA-SCUOLA <ul style="list-style-type: none"> • aspettative • motivazioni • modelli di apprendimento e socializzazione
	IL LEGAME COMUNITÀ-SCUOLA <ul style="list-style-type: none"> • aspettative ed esigenze economico-sociali • supporto reciproco • modelli culturali e di socializzazione
	IL LEGAME MONDO PROFESSIONALE-SCUOLA <ul style="list-style-type: none"> • bisogni formativi • risorse condivisibili

Tab. 1 Dimensioni e aree di valutazione

Molti progetti di ricerca avviati nel passato, e tesi a offrire agli istituti criteri utili per l'impostazione del loro sistema di valutazione, hanno preferito fermarsi a dimensioni "macro", ritenendo che le scuole fossero in grado, sulla base del modello di riferimento, di circoscrivere da sé alcune aree specifiche di valutazione. Altri approcci, e il nostro insieme a loro, ritengono opportuno procedere ulteriormente nell'individuazione di variabili cruciali per il successo dell'istituto.

1.3 L'individuazione delle variabili oggetto di valutazione

Le variabili che concorrono al successo di un istituto, e quindi all'innalzamento dei livelli di efficienza ed efficacia nella produzione di valore, sono molto numerose e, soprattutto, disomogenee.

La gamma di quelle sottoponibili alla stima, sostanzia una "mappa" che ciascun istituto dovrà adattare e sviluppare in un "set" di indicatori e strumenti di valutazione più adeguati alle proprie peculiarità, criticità gestionali, priorità strategiche. L'istituto potrà anche eventualmente inserire nel modello maggiori elementi, o rafforzarne alcuni particolarmente importanti rispetto al contesto di riferimento.

Pertanto, ogni dimensione che compone il modello (*input, processi, risultati*) dovrà essere scomposta ulteriormente in:

- una serie di *aree*, che specificano più dettagliatamente la dimensione di valutazione;
- una serie di componenti, che chiameremo *caratteristiche di valutazione*, rappresentanti gli aspetti di quell'area (e di conseguenza di quella dimensione) che si intende stimare.

Le caratteristiche saranno valutate attraverso l'osservazione di qualche *variabile* critica, ovvero di alcuni fattori di particolare interesse, riscontrabili, possibilmente anticipatori di fenomeni "patologici", che consentano di verificare lo stato di avanzamento nei programmi dell'istituto, e di fornire i segnali di allarme per reagire in tempo utile.

Un esempio può chiarire meglio questo percorso.

In riferimento all'area di valutazione **risultati del processo di apprendimento**, possono essere individuate tre caratteristiche:

- livello scolastico;
- sviluppo personale e sociale;
- successo scolastico e lavorativo.

Esse sono a loro volta articolabili in una serie di variabili di valutazione. Per esempio, il **livello scolastico** individua:

- le conoscenze e le competenze che gli studenti acquisiscono nei diversi stadi della loro carriera scolastica all'interno dell'istituto;
- la variazione della differenza tra il livello di rendimento degli studenti meno dotati e il livello di rendimento degli studenti più dotati;
- il successo agli esami di fine corso.

L'alberatura complessiva del Sistema di Valutazione di Istituto si compone, quindi, di dimensioni (*input, processi, risultati*), aree di valutazione, caratteristiche di valutazione, variabili da rilevare, sistemi di rilevazione:

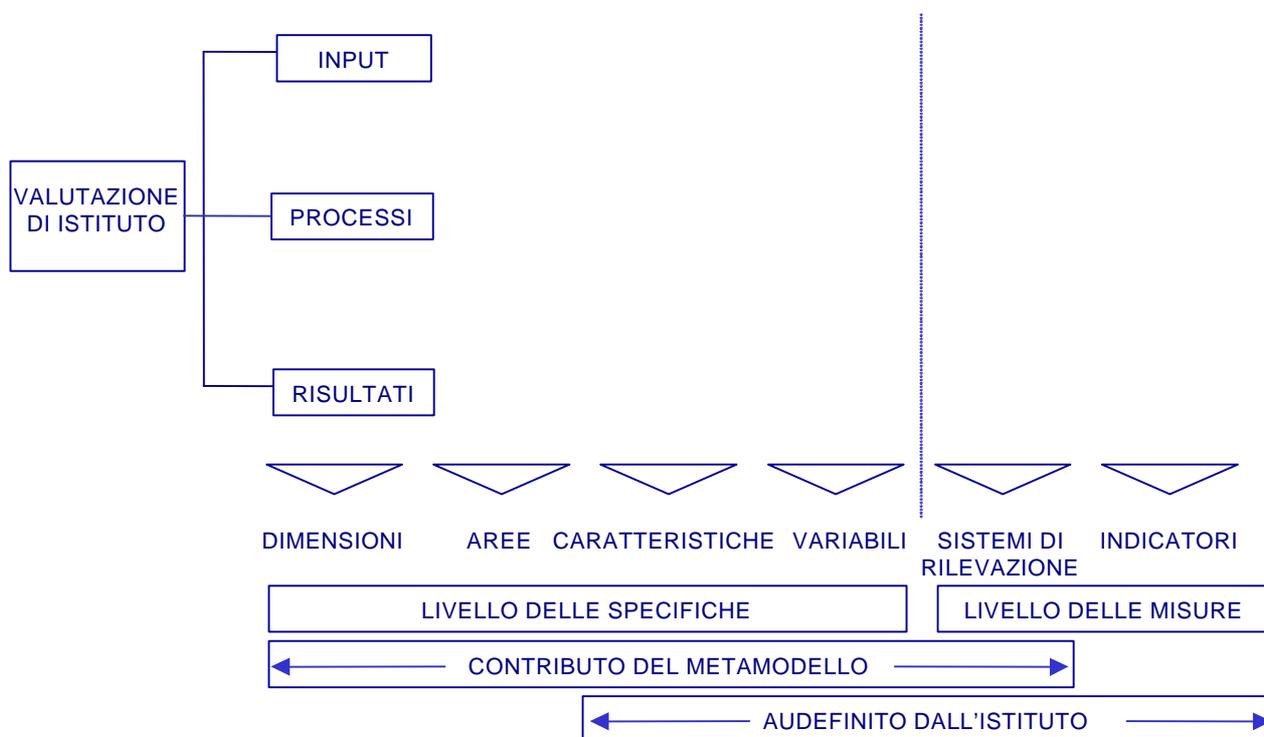


Fig. 3 Sistema di Valutazione di Istituto

Nelle pagine che seguono, per ogni dimensione è proposta una alberatura, ciascuna delle quali, viene sviluppata, presentata fino alla individuazione di alcune variabili cruciali per il successo dell'istituto, e di alcuni esempi di strumenti utili per la rilevazione. A questo riguardo, infatti, ogni istituto dovrà dotarsi di opportuni metodi e mezzi per generare o raccogliere le informazioni ed elaborare i relativi indicatori di misurazione. A tale scopo si presentano alcuni esempi.

Per ognuno degli elementi di valutazione prescelti, l'istituto si correderà, quindi, di strumenti di analisi e osservazione differenti, date sia la diversità degli elementi di valutazione, sia la difformità di azioni che può mettere in campo per influire sull'evoluzione del singolo elemento. È comunque opportuno lasciare alla discussione e all'approfondimento degli operatori dell'istituto la definizione degli indicatori ritenuti più appropriati per tenere sotto osservazione le diverse variabili.

Gli indicatori possono essere:

- *nominali*, ossia che indicano se una struttura, una funzione, un organismo, una risorsa, un obiettivo ecc. sono presenti o meno, sono stati presi in considerazione o meno, sono operativi o meno (risposte canoniche si/no);
- *metrici*, ossia che rilevano quantità, tempi, spazi, numeri, percentuali ecc., controllabili all'interno dell'organizzazione e della realtà di un istituto. Essi sono semplici da gestire e rispondono bene all'esigenza di una verifica automatica delle variazioni, funzionale alle scelte d'intervento;

- *ordinali*, ossia che rilevano i “gradi diversi di qualcosa”, quelli non facilmente quantificabili, ma più legati al vissuto e alla percezione, chiamando spesso in causa un giudizio qualitativo che richiede il ricorso a interviste o questionari. Sono quindi i più complessi da gestire e, anche quando stimolano risposte quantitative, presuppongono comunque una dimensione soggettiva ricca di variabili implicite.

Il processo con cui il Sistema di Valutazione verrà personalizzato da ogni istituto, è peraltro un momento importante di confronto interno e di crescita della cultura dell'autovalutazione e del miglioramento continuo.



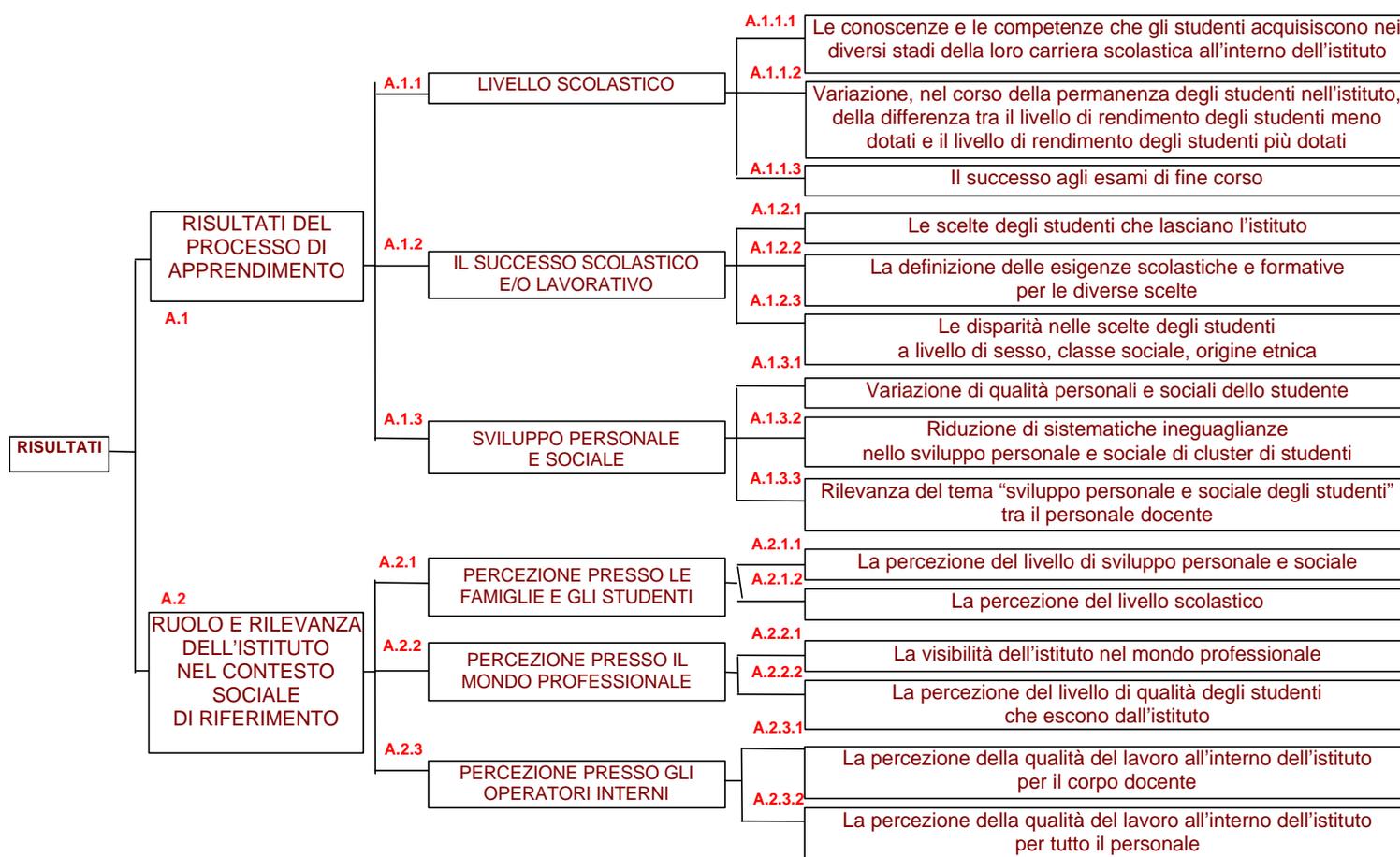


Fig. 4 - I risultati



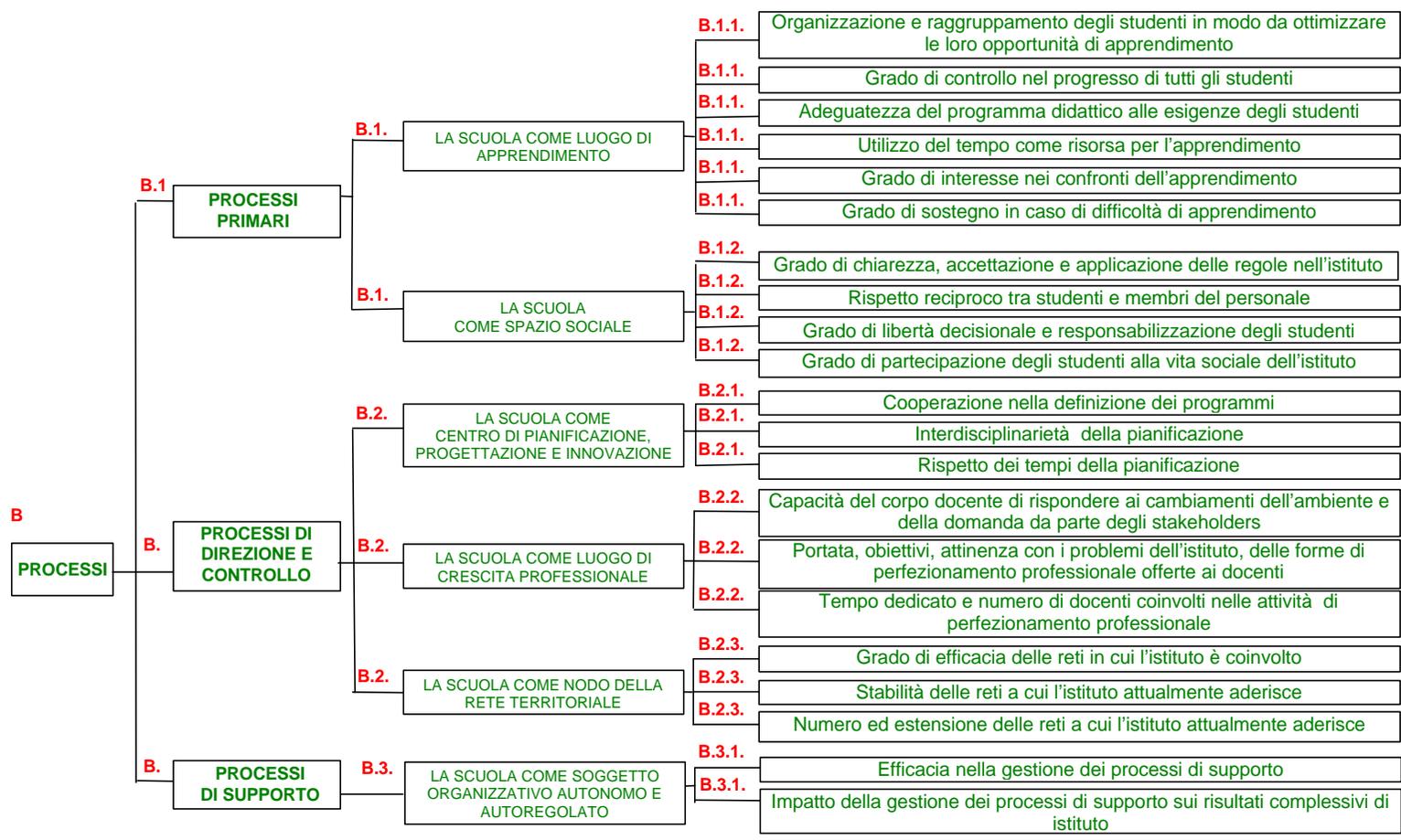


Fig. 5 - I processi



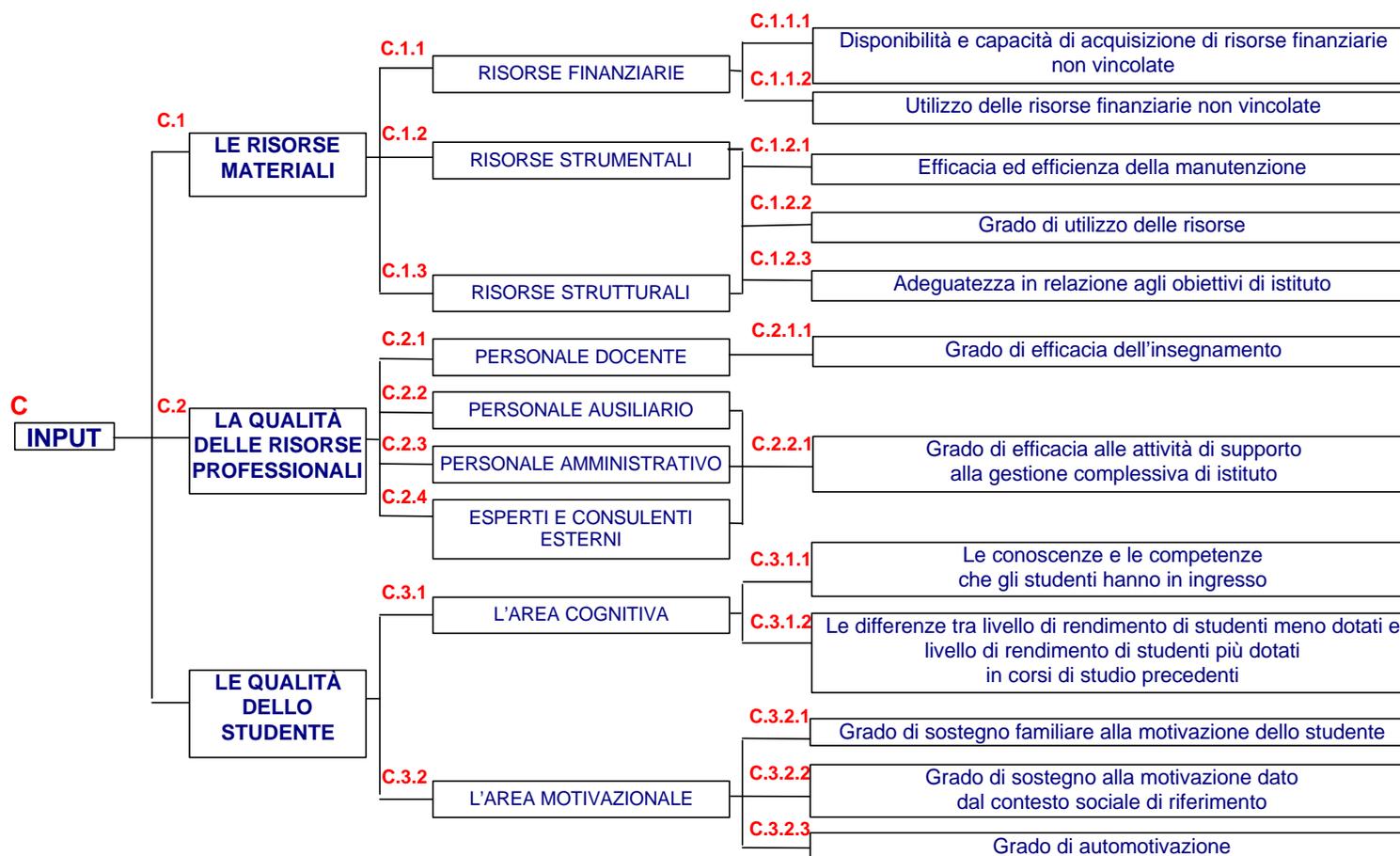


Fig. 6 - Input



2. La gestione del Sistema di Valutazione di Istituto

2.1 Il ciclo di programmazione, valutazione e controllo di un istituto

Lo schema seguente esplicita le diverse componenti e fasi del ciclo di programmazione, valutazione e controllo di un istituto scolastico, attivato dall'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF). Al suo interno dovremmo ritrovare, sotto forma di obiettivi di prestazione dell'istituto, molte delle variabili che dovranno essere poi oggetto del monitoraggio e della valutazione di istituto.

Durante la sua gestione, la valutazione si sviluppa su tre differenti livelli, ognuno con diverse modalità operative:

- il controllo della "direzione di marcia";
- la valutazione dell'apprendimento;
- l'analisi e l'autovalutazione dei processi di istituto.

Lo schema evidenzia anche le relazioni che esistono tra i diversi livelli: il primo e il secondo, in particolare, hanno la funzione di identificare problemi/opportunità di miglioramento, cui il sistema di analisi e autovalutazione dovrebbe fornire possibili soluzioni/risposte; queste ultime potrebbero indurre a un ripensamento delle modalità di attuazione e/o dei contenuti del POF (ad esempio: individuazione di interventi di supporto, modifica di processi gestionali, piano di formazione dei docenti).

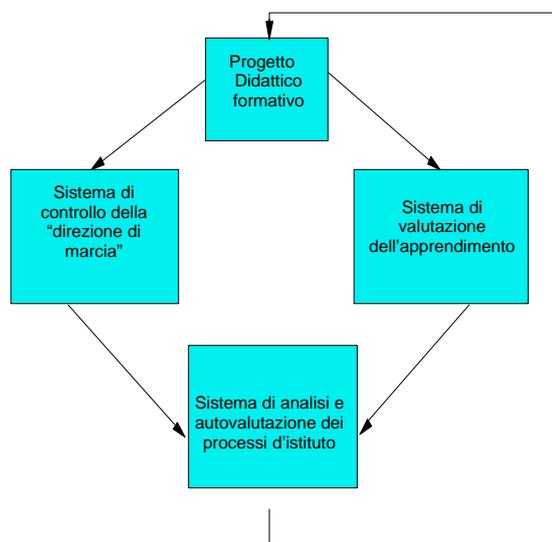


Fig. 7 Le diverse componenti e fasi del ciclo di programmazione, valutazione e controllo di un istituto scolastico.

Il **controllo della “direzione di marcia”** è costituito da una serie di indicatori quantitativi che tengono sotto esame le diverse aree di attività dell’istituto scolastico; di fatto, esso si caratterizza come una sorta di “sistema di allarme”, destinato a evidenziare eventuali anomalie in aree specifiche: tende quindi a far sorgere domande, piuttosto che a dare risposte. Si presenta come un “cruscotto” a disposizione del gruppo direzionale, in grado di evidenziare se il comportamento dell’istituto è allineato – la “direzione di marcia” – con quanto ipotizzato nel POF o se esistono alcuni comportamenti anomali.

Il sistema per la **valutazione dell’apprendimento** analizza in modo specifico il principale *output* del processo dell’istituto e il raggiungimento o meno degli obiettivi definiti (l’aderenza al profilo in uscita). L’**analisi e l’autovalutazione dei processi di Istituto** si attiva generalmente “per eccezione”, ovvero sulla base di quanto non risulta soddisfacente nei due precedenti sistemi. Attraverso questo livello di approfondimento, si sviluppano un monitoraggio “fine” e la valutazione ravvicinata e puntuale di alcune aree, risalendo alle cause gestionali e organizzative che hanno condizionato il successo dell’istituto e la produzione di un servizio formativo di “valore”. Si contribuirà così all’individuazione delle opportunità di miglioramento, che deriverà dall’eliminazione di eventuali problemi sorti o dall’identificazione di possibili innovazioni o cambiamenti.

2.2 Valutazione e apprendimento organizzativo

Il corretto funzionamento del sistema di valutazione influenza positivamente la crescita culturale dell’istituto e tende a rafforzare la capacità del sistema sociale di gestire l’autonomia. Per esempio, agisce positivamente su:

- l’attività di discussione, negoziazione, concertazione degli obiettivi in fase di pianificazione. Ad essa, è collegato il processo di crescita della cultura della pianificazione, del rispetto degli impegni, con l’importante corollario di “pianificare per assunzioni”;¹¹
- l’attività di valutazione concomitante degli eventuali scostamenti dagli obiettivi posti, dalla quale deriva un aumento della cultura della individuazione delle criticità, la definizione conseguente delle priorità, la ricerca di cause, l’analisi delle azioni e delle decisioni messe in campo;
- l’attività di definizione di azioni di miglioramento in tempo utile per correggere un andamento insoddisfacente, uno scostamento rilevante. Si tratta del lavoro principale, il fine ultimo dei sistemi di autovalutazione per obiettivi: l’attivazione di meccanismi correttivi per il miglioramento continuo e di correzione “in corsa” delle criticità rilevate;

¹¹ Pianificare per obiettivi e per assunzioni è molto importante in sistemi inseriti in contesti a forte tasso di variazione, e/o in sistemi in cui all’inizio di un nuovo periodo di lavoro, e quindi a maggior ragione al momento della pianificazione originaria, non si ha certezza delle risorse a disposizione. Queste due caratteristiche hanno spesso costituito un alibi, in alcuni sistemi organizzativi, per rifiutare *tout court* la cultura della valutazione. L’*approccio della valutazione per obiettivi e per assunzioni* risolve questa aporia, e consente la realizzazione e l’utilizzo di sistemi di valutazione anche in tali contesti.



- il processo di ripianificazione, che permette, *in itinere*, qualora le assunzioni originarie si rivelino non confermate, di pianificare nuovi obiettivi coerenti con il mutato *contesto*.

Il Sistema di Valutazione di Istituto, nel suo complesso, quindi, deve rispondere a una serie di requisiti che favoriscano e supportino l'apprendimento organizzativo¹² e il miglioramento continuo della qualità; deve essere basato su un approccio di tipo induttivo, ben lontano e distinto dai sistemi derivanti da un approccio di tipo razionale - anticipatorio, quali per esempio i sistemi di controllo di gestione e di contabilità analitica diffusi nei contesti aziendali.

La tabella seguente mette in luce le sostanziali differenze tra i requisiti del Sistema di Valutazione di Istituto, e quelli di natura aziendalistica.

<i>Il Sistema di Valutazione di Istituto contiene:</i>	<i>I sistemi basati su un approccio aziendalistico di tipo razionale anticipatorio contengono:</i>
Informazioni sotto forme diversificate (numeri, indicatori, risposte a domande aperte, griglie, indagini, valutazioni qualitative ecc.)	Numeri e indici
Informazioni rapidamente fruibili a diversi livelli di selettività	Una massa notevole di dati e informazioni
Dati provenienti da fonti differenziate, frutto di rilevazioni sistematiche e asistematiche	Dati provenienti dal sistema informativo gestionale e oggetto di rilevazioni sistematiche
Dati e informazioni espressi anche in forma discorsiva/ qualitativa	Dati esclusivamente quantitativi
Dati e informazioni anche stimati (quindi con un margine stimabile di errore)	Dati completamente certi e corretti

Tab. 2

¹² L'apprendimento si manifesta "quando informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell'intera organizzazione, si fissano nella sua memoria, si codificano in norme, valori, metafore e mappe mentali che consentono alla scuola di agire e d'interagire come un soggetto unitario, sia pure nel rispetto delle singole individualità dei suoi operatori "(in Castoldi M., *Verso una scuola che apprende*, Edizioni Seam, 1995).

Il grado di apprendimento organizzativo viene così a dipendere da numerose circostanze legate al reperimento, conservazione, utilizzazione e diffusione dell'informazione oltre che all'internalizzazione della funzione di valutazione.

L'apprendimento organizzativo e le variabili ad esso correlate contribuiscono a configurare due modelli di valutazione: il primo, che potremmo denominare "autoanalisi dell'istituto" si configura come una valutazione per progetti, a carattere saltuario e volontaristico, con una utilizzazione dei dati ad hoc conservati su supporti cartacei; il secondo, di monitoraggio, ha le caratteristiche di attività routinaria, con un set di informazioni prestabilite, una conservazione dei dati su supporto informatico e una diffusione degli stessi ai diversi soggetti che hanno interessi propri e diversificati in relazione al miglioramento della qualità della scuola.

2.3 Valutazione e ambiti decisionali

Partendo dalla precedente descrizione dei livelli della valutazione, emerge che le informazioni rilevate in ciascuno di essi sono funzionali alle necessità di specifici ambiti decisionali/operativi dell'istituto, ognuno dei quali rappresenta esigenze diverse di articolazione, dettaglio e selettività delle informazioni.



Fig. 8 Attori del sistema di valutazione di istituto

Tutte le variabili individuate dal Sistema di Valutazione di Istituto possono essere classificate secondo due criteri fondamentali:

- la velocità di variazione, cioè vengono considerate “mutevoli nel breve” quelle variabili che potrebbero avere variazioni significative, in grado di modificare le scelte operative, in tempi inferiori a un anno;
- la sistematicità della rilevazione, cioè vengono considerate “sistematiche” o “sistematicamente rilevabili” quelle variabili la cui fase di rilevazione è facilmente standardizzabile e/o avviene a cadenze prestabilite.

I due criteri definiscono, quindi, quattro tipologie di variabili :

<i>Variabili</i>	<i>Mutevoli nel Breve</i>	<i>Mutevoli nel Medio- Lungo</i>
<i>Asistematiche</i>		
<i>Sistematiche</i>		

Tab. 3 Tipologie di variabili del Sistema di Valutazione

L'esperienza derivante dai sistemi di controllo direzionali, utilizzati in aziende e pubbliche amministrazioni, suggerisce di porre all'attenzione costante dei soggetti decisori le variabili sistematicamente rilevabili e mutevoli nel breve. Esse saranno privilegiate nella valutazione della "direzione di marcia", e prioritariamente contenute nei report per il dirigente scolastico e il suo staff.

La scelta degli indicatori dipende ovviamente dalle caratteristiche del singolo istituto; il loro numero dovrebbe essere limitato, sia per rendere "gestibile" il sistema di rilevazione delle informazioni, sia per consentire a chi utilizza il "cruscotto gestionale" di identificare in modo abbastanza agevole i principali problemi che emergono.

Per quanto riguarda poi la scelta dell'indicatore più appropriato da inserire in un report sintetico di supporto alle decisioni, si possono richiamare i seguenti criteri:

- la correlazione tra l'indicatore e il fenomeno che si vuole misurare; in questo senso, per mantenere limitato il numero complessivo di indicatori, è meglio ricorrere a quelli abbastanza aggregati, rappresentativi quindi di più aspetti all'interno dell'area da presidiare, piuttosto che a indicatori specifici. Solo quando il sistema di monitoraggio rivela un andamento anomalo dell'indicatore aggregato, sarà opportuno analizzare indicatori più puntuali (attraverso il livello del sistema denominato di autovalutazione dei processi operativi), per individuare più correttamente il problema da risolvere e identificare le modalità di soluzione;
- il costo e la complessità della misura;
- gli effetti comportamentali indotti. Anche se il sistema di monitoraggio non è un sistema di valutazione delle prestazioni individuali, misura comunque alcuni risultati. Gli individui tendono quindi, naturalmente, ad adottare comportamenti che "ottimizzano" le prestazioni rilevate dal sistema di monitoraggio. Di conseguenza, è opportuno verificare, prima di selezionare un indicatore, quali specifiche ripercussioni potrebbe indurre nell'organizzazione.

Si noti che, volutamente, non si è dato alcun peso all'oggettività dell'indicatore. Il motivo va ancora una volta ricollegato alle finalità della misura: di fatto, il sistema di valutazione deve aiutare chi gestisce l'istituto a comprendere l'esistenza di possibili comportamenti anomali, su cui approfondire l'analisi. Per questo, un indicatore qualitativo e soggettivo può avere la stessa validità di uno quantitativo¹³ e oggettivo.

Per molti degli indicatori di interesse di un istituto scolastico, la frequenza annuale di valutazione è sicuramente ragionevole: le caratteristiche della popolazione in ingresso, o il livello dell'*output*, per esempio, non possono essere stimate se non una volta all'anno. Al contrario, per alcuni indicatori può essere preferibile una frequenza più serrata; è il caso, per esempio, dell'utilizzo dei servizi o delle procedure di approvvigionamento, riguardo ai quali l'individuazione di possibili anomalie può consentire un immediato intervento correttivo.

2.4 Il processo di valutazione all'interno dell'istituto: chi fa cosa, quando, con chi si relaziona

Le figure coinvolte nello sviluppo, nel mantenimento e nella gestione del Sistema di Valutazione, possono essere il dirigente scolastico, i docenti di staff, quelli con incarichi gestionali di istituto, il direttore amministrativo, l'insegnante incaricato della gestione del Sistema di Valutazione.

Le fasi di progettazione e di messa a punto del sistema di rilevazione richiedono, in particolare, un forte coinvolgimento di tutto il personale scolastico.

Si può ipotizzare, nell'arco dell'anno, il seguente flusso di attività:

- il Consiglio di Istituto approva il POF;
- il team direzionale (dopo un processo di coinvolgimento e di riflessione estesa) approva la pianificazione operativa;
- i docenti incaricati dai presidi disciplinari e di corso attuano in chiave didattico-pedagogica le azioni necessarie per il raggiungimento degli obiettivi;
- i docenti con incarichi gestionali valutano in itinere, verificano le assunzioni, (eventualmente) propongono ripianificazioni, suggeriscono azioni di correzione e miglioramento basandosi principalmente sulle indicazioni provenienti dalla valutazione operativa di processo;
- il team direzionale valuta in itinere, verifica le assunzioni, (eventualmente) ripianifica, propone e valida azioni di correzione e miglioramento basandosi principalmente sulle indicazioni provenienti dal "cruscotto per il controllo della direzione di marcia" e sulle indicazioni che giungono dai docenti coinvolti nella valutazione operativa;
- il team direzionale valuta la realizzazione degli obiettivi complessivi dell'istituto per l'anno scolastico concluso;
- il Consiglio di Istituto valuta il conseguimento degli obiettivi previsti nel POF

¹³ Diverso, invece, è il caso di un sistema utilizzato a fini di valutazione delle prestazioni individuali, per il quale, infatti, è necessario disporre di indicatori oggettivi e non ambigui.



Qualche considerazione merita l'identificazione, all'interno dell'istituto, di una responsabilità organizzativa specifica per la gestione del processo di valutazione. Di fatto, a tale presidio organizzativo, si richiede di supportare:

- la progettazione del sistema di indicatori più adeguato per il singolo istituto;
- la messa a punto del sistema di rilevazione delle informazioni;
- la predisposizione dei report per i decisori, in particolare: curare le serie storiche degli indicatori, verificare la possibilità di processi di *benchmarking* sia all'interno dell'istituto, sia tra scuole differenti;
- l'individuazione, da una lettura delle indicazioni del "cruscotto", delle principali criticità emerse e l'identificazione delle modalità per la loro soluzione.

Queste attività richiedono una combinazione differente di competenze "di valutazione" e di conoscenze specifiche dei processi didattici e gestionali dell'istituto in cui si sta operando, oltre che una continuità di impegno.

Può essere opportuna, inoltre, la disponibilità di un supporto tecnico per curare gli aspetti operativi del sistema "a regime" (verifica del funzionamento del sistema di rilevazione, calcolo degli indicatori di sintesi, predisposizione e circolazione dei report); attività, questa, di tipo quasi continuativo che può essere svolta da:

- un insegnante opportunamente formato;
- personale amministrativo.

Più in generale, il ciclo logico della valutazione, per esempio, nell'arco di un anno scolastico, può essere il seguente:

- pianificazione delle attività per l'a.s. da avviare (maggio);
- prima valutazione in itinere (novembre);
- (eventuale) definizione di azioni di miglioramento e/o di ripianificazione (dicembre);
- seconda valutazione in itinere (marzo);
- (eventuale) definizione di azioni di miglioramento e/o di ripianificazione (marzo);
- valutazione di fine anno (maggio);
- definizione di azioni di miglioramento;
- da inserire nella pianificazione per l'anno successivo (maggio);
- pianificazione delle attività per l'a.s. successivo (maggio).