



**Collana Guide Operative**

# **VALUTARE PER MIGLIORARE**

## **Guida operativa per le scuole**

**Mario Castoldi**



**VALUTARE PER MIGLIORARE**  
**Guida operativa per le scuole -**

---

**Mario CASTOLDI**

---

Anno 2013



## **SOMMARIO**

---

|   |       |
|---|-------|
| <b>PRESENTAZIONE</b>  | p. 5  |
| <b>1<sup>a</sup> SEZIONE</b><br><b>VALUTARE A SCUOLA: UN APPROCCIO DI SISTEMA</b> | p. 7  |
| <b>2<sup>a</sup> SEZIONE</b><br><b>VALUTARE GLI APPRENDIMENTI</b>                 | p. 18 |
| <b>3<sup>a</sup> SEZIONE</b><br><b>VALUTARE LE COMPETENZE</b>                     | p. 37 |
| <b>4<sup>a</sup> SEZIONE</b><br><b>VALUTARE GLI INSEGNANTI</b>                    | p. 54 |
| <b>5<sup>a</sup> SEZIONE</b><br><b>VALUTARE LE SCUOLE</b>                         | p. 69 |
| <b>INDICE</b>   | p. 85 |



## PRESENTAZIONE

---

L'Associazione CNOS/Scuola, il 17 ottobre 2009, ha iniziato un progetto di *ricerca/azione* dal titolo “**Valutare per migliorare**”. A condurre e coordinare lo studio del tema è stato il prof. Mario Castoldi, docente associato di Didattica generale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino e Consulente del Centro Studi Scuola Cattolica per la valutazione della scuola cattolica.

Il percorso formativo è stato impostato secondo la *ricerca/(form)azione*, un mix, cioè, di formazione e di sperimentazione, di aula e di lavoro presso le proprie scuole, sostenuto da approfondimenti e confronti che venivano attuati attraverso la piattaforma *on-line* “*valutarexmigliorare*”, appositamente allestita.

Su richiesta del Consiglio Direttivo dell'Associazione, i materiali del progetto sono stati rielaborati e riorganizzati dal docente sotto forma di “**guida operativa**”, uno strumento, cioè, che potesse essere utile per chi intendeva replicare il percorso formativo all'interno della propria scuola.

Il volume che viene pubblicato, *Valutare per migliorare. Una guida operativa per le scuole*, è un primo strumento di lavoro dato a quanti operano all'interno dell'Associazione CNOS/Scuola.

Il volume affronta le principali problematiche della valutazione. Da un inquadramento generale del tema, l'autore guida il fruitore del testo ad affrontare i temi della valutazione degli apprendimenti, delle competenze, degli insegnanti e della scuola nel suo complesso. Ogni argomento viene affrontato secondo un preciso schema di lavoro: la presentazione dell'argomento, il quadro culturale essenziale, suggerimenti di alcune piste di lavoro, proposte di approfondimento attraverso suggerimenti bibliografici.

L'Associazione CNOS/Scuola, già impegnata a proporre alla propria rete azioni formative attraverso l'accesso a Fond.E.R., si augura che anche la presente guida operativa possa essere un utile strumento di formazione per quanti desiderano affrontare la complessa problematica della valutazione nella scuola e della scuola.

La Sede Nazionale



## **1. SISTEMA DI VALUTAZIONE: A CHE PUNTO SIAMO**

Lentamente, faticosamente, confusamente anche nel nostro paese si sta costruendo un sistema di valutazione; pur in un quadro di incertezze normative, infatti, in questi anni sono venuti maturando un insieme di passaggi che consentono di delineare un sistema in divenire e permettono di individuare le coordinate entro cui collocare gli sviluppi futuri. Per abbozzare un profilo generale di un sistema di valutazione dobbiamo innanzi tutto individuare i parametri chiave attraverso cui rappresentarlo: da un lato i livelli di articolazione territoriale su cui si struttura la valutazione del sistema di istruzione e formazione, dall'altro gli ambiti di indagine che caratterizzano un sistema di valutazione in ambito formativo.

Per quanto riguarda i livelli possiamo individuare quattro piani tra loro interconnessi: innanzi tutto un *piano internazionale*, il quale tende ad assumere anche in materia valutativa un ruolo sempre più cogente e rilevante; i soggetti chiave attualmente possono essere riconosciuti nell'OCSE (*Organisation for Economic Co-operation and Development* - OECD in sede internazionale), nello IEA e nel Consiglio d'Europa. In secondo luogo un *piano nazionale*, che riconosce nell'INVALSI il soggetto a cui affidare il presidio delle funzioni valutative, in una logica di controllo dei livelli essenziali di prestazione del sistema scuola nel contesto dell'autonomia scolastica. In terzo luogo un *piano regionale*, il quale risulta attualmente il meno chiaro in quanto connesso alla definizione delle competenze affidate alla regione in materia scolastica e, di conseguenza, anche in ambito valutativo; i due soggetti attualmente titolari di competenze valutative in ambito regionale sono gli Uffici Scolastici Regionali, in quanto articolazione amministrativa del MIUR, e le Regioni, che assumeranno in prospettiva un ruolo sempre più cruciale. In quarto luogo un *piano relativo alla singola istituzione scolastica*, inevitabilmente destinata a svolgere un ruolo decisivo in un contesto di autonomia. Il soggetto chiave dovrebbe diventare il "Nucleo di valutazione del funzionamento della scuola e della qualità complessiva del servizio scolastico", previsto nei vari disegni di legge sul riordino degli organi collegiali che si sono succeduti, anche se ancora lontano dal vedere la luce.

Riguardo agli ambiti di competenza possiamo richiamare gli oggetti prevalenti intorno a cui strutturare un sistema valutativo, anche in riferimento alle esperienze condotte in altri paesi: da un lato si può distinguere tra una valutazione delle azioni formative e dei soggetti responsabili di tali azioni<sup>1</sup>, dall'altro nell'ambito delle azioni si possono considerare le modalità di funzionamento e le prestazioni ottenute. Sulla base di tali categorie concettuali si sono considerati tre ambiti valutativi: una valutazione dei processi - organizzativi, curricolari e didattici - messi in atto dal sistema scolastico; una valutazione dei risultati ottenuti dal sistema, con particolare riguardo ai risultati di apprendimento degli studenti; una valutazione dei soggetti che compongono il sistema scolastico (dirigenti scolastici e docenti, in primis). Attraverso l'incrocio con l'altro parametro considerato - relativo ai diversi livelli territoriali - tali ambiti possono essere analizzati in rapporto alle diverse articolazioni del sistema scolastico: sistema nel suo complesso, aree territoriali, singole istituzioni scolastiche, singole classi. A partire dai parametri proposti la Tav. 1 presenta sinteticamente l'attuale stato dell'arte nella costruzione di un sistema di valutazione, richiamando i principali tasselli di cui disponiamo a tutt'oggi.

---

<sup>1</sup> Cfr. la distinzione proposta da J. M. BARBIER, *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977).

**Tav. 1 - Verso un sistema di valutazione: tasselli a disposizione.**

|   | PROCESSI   | ESITI  | SOGGETTI                         |
|---|--|--|----------------------------------|
| LIVELLO INTERNAZIONALE<br>(OCSE – IEA - Consiglio d'Europa) | Monitoraggio obiettivi<br>Agenda di Lisbona<br>OCSE – <i>Education at a Glance</i>                   | OCSE-PISA<br>Ricerche IEA                                  |                                  |
| LIVELLO NAZIONALE<br>(INVALSI)                              | Indagine valutativa di sistema<br>(Art. 3, comma b L. 53/03)   | <i>Testing</i> apprendimenti<br>(Art. 3, comma b L. 53/03) |                                  |
| LIVELLO REGIONALE<br>(USR – Regioni)                        | Accreditamento sedi che erogano attività di orientamento e di formazione professionale (DM 166/2001) |  | SI.VA.DI.S.<br>(D.Lgs. 165/2001) |
| LIVELLO DI ISTITUTO<br>(Nucleo di valutazione)              |  | Valutazione degli studenti<br>(Art. 3, comma a L. 53/03)   |                                  |

Come abbiamo già anticipato l'insieme di questi tasselli consente di delineare un abbozzo di sistema di valutazione in nuce, non ancora pienamente definito né sul piano istituzionale, né sul piano organizzativo, ma utile a cogliere i punti acquisiti e le principali questioni sul tappeto. In rapporto a queste ultime vorremmo provare a sintetizzarle per punti:

- manca un disegno strategico coerente ed organico di sistema di valutazione, in grado di indicare con chiarezza i soggetti che lo compongono, i rispettivi ruoli e funzioni, le loro reciproche relazioni;
- i soggetti che compongono il sistema sono ancora imprecisati (vedi livello regionale e di Istituto) o non hanno ancora assunto una identità culturale ed organizzativa nitida (vedi INVALSI);
- a livello internazionale si evidenzia una ingente mole di azioni valutative, a diversi livelli, con un valore cogente rispetto alle politiche relative al nostro sistema scolastico in forte crescita (basti pensare al progetto PISA);
- a livello nazionale i compiti essenziali affidati all'INVALSI, in quanto soggetto chiave del sistema a livello nazionale, sono enunciati ma non si sono ancora tradotti in procedure operative chiare e consolidate;
- a livello regionale è abbozzata una duplice competenza, affidata sia alle Regioni, sia all'amministrazione scolastica a livello regionale, ma l'attuale indeterminazione in merito alle modalità di attuazione del Titolo V della Costituzione in materia scolastica non consente di disporre di un quadro preciso di ruoli e compiti valutativi;
- a livello di Istituto risulta (fin troppo) normato solo il capitolo relativo alla valutazione degli apprendimenti, mentre gli altri ambiti valutativi sono appena abbozzati (valutazione dei processi) o risultano indicibili (valutazione dei docenti).

Al di là delle specifiche questioni richiamate, un punto strategico nella costruzione di un sistema di valutazione, che riguarda specificamente il ruolo di Dirigente scolastico, è quello delle relazioni tra valutazione interna e valutazione esterna, in direzione di una più robusta integrazione in grado di superare il dilemma paralizzante suggerito da David Nevo: *“Tutti temono la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna”*; può essere utile, a tale riguardo, sintetizzare i pregi delle due forme di valutazione, gli attributi che consentono a ciascuna di potenziare l'altra. Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola scuola;
- arricchire e calibrare, in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto, la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività organizzativa ed educativa;

- coinvolgere in prima persona gli attori della formazione nella verifica del proprio operato.
- Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:
- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
  - stimolare processi autovalutativi in grado di esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
  - legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
  - potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

Proprio i caratteri complementari che contraddistinguono le due forme di valutazione chiariscono e giustificano la necessaria integrazione tra di esse; una esigenza avvertita e condivisa da tutti coloro che si occupano di questi temi e che possiamo sintetizzare richiamando, ancora una volta, le parole di David Nevo: *“Coloro che prediligono la valutazione esterna dovrebbero trovare i modi per incoraggiare scuole e insegnanti a partecipare come partner alla pari nel processo valutativo ed a utilizzarne i risultati. Coloro che credono nella valutazione interna come un mezzo per l'autonomia delle scuole e la professionalizzazione degli insegnanti dovrebbero riconoscere la legittimità della rendicontazione e del diritto dell'opinione pubblica di sapere: occorrerebbe pensare alla valutazione esterna come una opportunità di confronto piuttosto che come una minaccia da rifiutare”*<sup>2</sup>.

Accettando, quindi, come assunto di base di un sistema di valutazione la reciproca e funzionale integrazione tra valutazione esterna ed interna, possiamo provare a prefigurare - anche sulla scorta di esperienze di altri paesi - i possibili modelli con cui realizzare tale interscambio. In modo schematico e sommario tali modelli si possono ricondurre a tre fisionomie prevalenti:

- **modelli in parallelo**, nei quali valutazione esterna ed interna procedono una a fianco dell'altra, eventualmente caratterizzandosi per i loro rispettivi *focus*: più centrata sugli esiti la valutazione esterna, allo scopo di fornire quadri di comparazione in cui posizionare ciascuna scuola, più centrata sui processi la valutazione interna, allo scopo di analizzare le cause dei risultati formativi ottenuti e di orientare i processi di miglioramento;
- **modelli in serie interno-esterno**, nei quali la valutazione interna precede quella esterna e diviene la base di riferimento su cui impostarla ed orientarla: in tali esperienze la valutazione esterna assume le risultanze dell'autovalutazione e si occupa di verificarle e validarle, fornendo raccomandazioni e indicazioni per i futuri piani di sviluppo;
- **modelli in serie esterno-interno**, nei quali la valutazione esterna precede quella interna e fornisce la cornice su cui strutturarla: in tali esperienze, infatti, il compito della valutazione interna diviene quello di esplorare le criticità emerse dalla valutazione esterna allo scopo di mettere a punto azioni di miglioramento.

In prospettiva europea il modello che incontra maggiori consensi negli ultimi anni è quello in serie interno-esterno, come evidenzia l'esperienza inglese la quale ha recentemente potenziato il ruolo dei processi autovalutativi nel sistema di valutazione gestito dall'OFSTED, anche per la maggiore economicità di una valutazione esterna orientata sulle risultanze di una precedente analisi interna. In realtà più che di linearità in senso stretto, potremmo parlare di rapporti circolari tra le due valutazioni, per i quali una diviene premessa dell'altra all'interno di un dialogo proficuo ed incessante<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> D. NEVO, *La valutazione come dialogo fra le parti: un possibile contributo della valutazione al miglioramento della scuola*, “Perspects”, Vol. XXVIII, n. 1, marzo 1998, Tel Aviv.

<sup>3</sup> Per un approfondimento dei rapporti tra valutazione interna ed esterna in una prospettiva di sistema di valutazione cfr. M. CASTOLDI, *Si possono valutare le scuole*, Torino, SEI, 2008.

## 2. DIRIGENZA E VALUTAZIONE

I due concetti richiamati nel titolo presentano molti punti di intersezione e possono combinarsi tra loro in vario modo: dirigere il valutare, dirigere per valutare, valutare il dirigere, valutare per dirigere. In questo contributo privilegeremo soprattutto l'ultima relazione (valutare per dirigere), anche se non trascureremo neppure la prima (dirigere il valutare); ci interessa, in altre parole, evidenziare in quale misura la valutazione possa rappresentare uno strumento per la direzione di una scuola, in una prospettiva di gestione strategica dei processi di *management* e di *leadership*.

Più specificamente vorremmo sviluppare quattro approfondimenti; in primo luogo le relazioni che intercorrono tra i processi di valutazione e i processi di miglioramento in un contesto formativo; in secondo luogo i criteri guida in base a cui valutare i processi di miglioramento in un contesto formativo; in terzo luogo la dinamica di ruoli connessa alla realizzazione di processi valutativi, con particolare riguardo alla funzione del Dirigente scolastico; infine alcuni requisiti di qualità attraverso cui (meta)valutare i processi valutativi, in quanto funzione connessa al ruolo del Dirigente scolastico.

Prima di addentrarci su questi aspetti può essere utile riconfigurare il significato del processo valutativo e le logiche attraverso le quali pensarlo in rapporto alla realizzazione di un processo formativo. Capita frequentemente, infatti, di restringere la prospettiva di senso entro cui pensare la valutazione ad una dimensione di controllo, soprattutto se si ha a che fare con un ruolo, quello del Dirigente, fortemente connotato verso attributi di rendicontazione, rispetto delle regole, sanzione. Non a caso in una celebre immagine di Weick il Dirigente scolastico viene associato al ruolo dell'arbitro nel gioco del calcio<sup>4</sup>; non sarebbe difficile estendere l'associazione all'immagine del vigile come regolatore del traffico. Chiedereste mai ad un vigile (o ad un arbitro) qual è la sua idea di valutazione?

Per questa ragione nella prima sezione del contributo proveremo a richiamare due prospettive valutative, quella del controllo e quella dello sviluppo, intorno a cui ruota la riflessione teorica e la prassi operativa sui temi della valutazione in ambito formativo. Nella parte conclusiva del contributo, inoltre, proveremo a collocare le nostre riflessioni nel quadro della costruzione di un sistema di valutazione anche nel nostro paese, con particolare riguardo ai rapporti tra valutazione interna ed esterna.

### 2.1. Logiche valutative a confronto

Assumendo come avvio della nostra riflessione la definizione di valutazione proposta da Barbier come «un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un fenomeno e il punto di arrivo nella rappresentazione codificata dello stesso fenomeno»<sup>5</sup>, possiamo individuare quattro dimensioni di analisi del processo valutativo (v. Tav. 2):

- la *rilevazione dei dati*, intesa come l'insieme delle modalità impiegate per formarsi una rappresentazione fattuale dell'oggetto valutato;
- la definizione dei *criteri di giudizio* in base a cui esprimere un giudizio di valore sull'oggetto valutato;

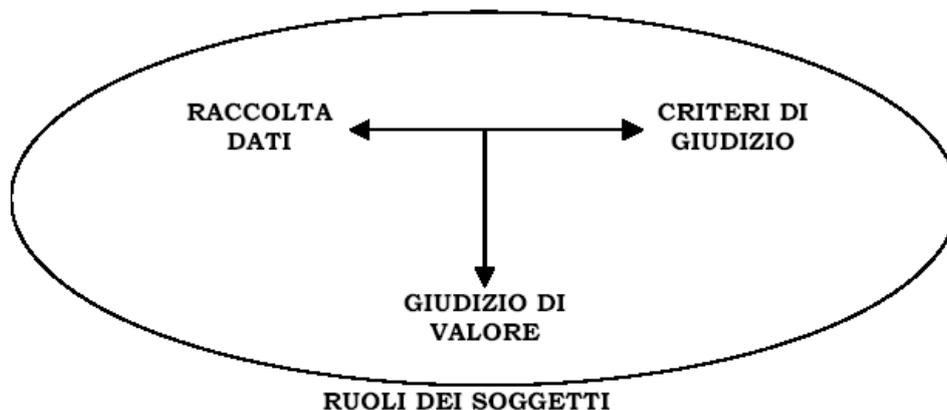
---

<sup>4</sup> «Immaginate di essere l'arbitro, l'allenatore, il giocatore o lo spettatore di una partita di calcio molto particolare: il campo di gioco è rotondo; ci sono parecchie porte disposte casualmente attorno al campo circolare; le persone possono entrare e uscire dal gioco a loro piacere; possono tirare la palla in qualsiasi direzione; possono dire "Ho fatto goal!" quando e quante volte lo desiderano; l'intera partita avviene su un campo inclinato ed è giocata come se avesse senso. Se voi sostituite in questo esempio i capi di Istituto con gli arbitri, gli insegnanti con gli allenatori, gli studenti con i giocatori, i genitori con gli spettatori e l'attività scolastica con il calcio avrete una descrizione non convenzionale dell'organizzazione scolastica" (K. WEICK, "Educational Organizations and Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, n. 21, pp. 1-19).

<sup>5</sup> Cfr. J. M. BARBIER, *La valutazione del processo formativo*, Loescher, Torino 1989.

- l'*espressione del giudizio*, intesa come la rappresentazione codificata basata sull'attribuzione di valore all'oggetto in rapporto ai criteri di giudizio impiegati;
- i *ruoli dei soggetti* coinvolti in rapporto alla gestione dei diversi momenti indicati (valutatore, valutato, altri soggetti).

**Tav. 2 - Dimensioni di analisi del processo valutativo.**



Tale struttura di base del processo valutativo si connota diversamente in rapporto a due logiche con cui pensare il momento della valutazione di un evento formativo: una logica di controllo, finalizzata ad accertare ed attestare socialmente determinati risultati formativi, e una logica di sviluppo, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati.

La logica di *controllo* caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati. In una prospettiva di rapporti gerarchici tra i soggetti coinvolti, la valutazione serve a verificare la conformità delle azioni messe in atto con le prescrizioni normative e gli esiti attesi e a sanzionare - in positivo o in negativo - i comportamenti accertati. Da qui una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e la tendenza a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. L'attenzione è prevalentemente centrata sui risultati di apprendimento e sul "valore aggiunto" imputabile all'insegnamento, attraverso procedure di verifica standardizzabili e comparabili e uno spostamento della funzione valutativa verso l'esterno della scuola (ispettori, esperti, personale qualificato).

La logica di *sviluppo* caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione dell'azione della scuola, utile a regolarne la prosecuzione. In una prospettiva di coinvolgimento e di responsabilizzazione dei soggetti la valutazione serve a orientare lo sviluppo di una proposta formativa attraverso la valorizzazione delle sue caratteristiche e la promozione di linee di miglioramento. Da qui una integrazione ricorsiva tra *momento formativo* e *momento valutativo* e la tendenza a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa. L'attenzione si sposta sulla qualità dei processi insegnati, attraverso procedure qualitative e idiografiche attente alle caratteristiche degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sui docenti; ne consegue una focalizzazione su forme di autovalutazione da parte degli stessi docenti e di valutazione "tra pari" supportate da azioni di consulenza e di guida.

## 2.2. Valutare per dirigere: la valutazione al servizio del cambiamento

“*Non vi sono venti favorevoli per coloro che non sanno dove andare*”: la massima di Seneca ci consente di evidenziare come, nello sviluppo di un processo di cambiamento, il momento valutativo costituisca una opportunità di apprendimento, ovvero la possibilità di assumere consapevolmente i significati della propria azione e di regolarla progressivamente in corso d’opera. In quanto strumento di intelligenza dell’azione la valutazione può interagire in modi differenti con il processo innovativo, assolvendo pertanto funzioni differenziate. Sulla scorta del contributo di Hopkins possiamo concettualizzare i rapporti tra valutazione e miglioramento secondo tre prospettive<sup>6</sup>:

- *valutazione del miglioramento*: l’attività valutativa non determina il cambiamento bensì fornisce un *feed-back* utile alla sua gestione; in tal modo si viene a determinare un rapporto di esteriorità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che rimangono percorsi separati e paralleli. In tale accezione la valutazione diviene un dispositivo utile a gestire in modo più accorto e consapevole l’azione didattica; minore attenzione è dedicata all’impatto dell’attività sulle relazioni professionali e i rapporti sociali tra i soggetti coinvolti e sui valori soggiacenti al funzionamento attuale, in quanto la logica di fondo si basa sulla conservazione e ottimizzazione dell’esistente. Tale prospettiva enfatizza il rigore e la sistematicità delle procedure e degli strumenti valutativi, come repertorio tecnico funzionale ad una gestione della scuola che miri a massimizzare l’uso delle risorse a disposizione; la sua metafora è il cruscotto, in quanto strumento in grado di tenere sotto controllo e di regolare il funzionamento di un sistema.
- *valutazione per il miglioramento*: l’attività valutativa innesca il processo di cambiamento, in quanto passo preliminare utile a predisporre le condizioni di realizzabilità e a guidare l’azione innovativa; in tal modo si viene a determinare un rapporto di complementarità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che divengono componenti di un unico percorso. Secondo tale accezione la valutazione diviene una fase del processo di miglioramento, rappresenta il momento diagnostico funzionale all’implementazione di un processo di innovazione. Tale prospettiva enfatizza il valore strumentale di un’attività valutativa, come passo preliminare volto a creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative richieste dall’azione innovativa; la sua metafora è la diagnosi, come processo di analisi del problema funzionale alla sua soluzione.
- *valutazione come miglioramento*: l’attività valutativa si identifica con il processo di cambiamento, in quanto riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all’autorinnovamento; in tal modo si viene a determinare un rapporto di identità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso. In tale accezione la valutazione diviene una modalità di promozione del cambiamento basata sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi. Tale prospettiva enfatizza l’assunzione di modalità di lavoro autoriflessive nell’azione scolastica, come componente della cultura professionale dei suoi operatori, in una logica di sviluppo professionale. La sua metafora è lo specchio, come opportunità per prendere le distanze dalla propria esperienza e guardarla in modo riflesso.

Si tratta di tre modi profondamente diversi con cui il processo valutativo può divenire risorsa per il miglioramento e, quindi, strumento di governo strategico per il Dirigente; ovviamente ciascuno di questi modi può tradursi in specifiche metodologie valutative: azioni di monitoraggio, nel caso della *valutazione del miglioramento*, processi autovalutativi, nel caso della *valutazione per il miglioramento*, percorsi formativi basati su metodologie riflessive, nel caso della *valutazione come miglioramento*. Le tre visioni indicate, peraltro, possono intersecarsi nella specifica azione valutativa, sebbene possano rappresentare utili chiavi di lettura per cogliere le prevalenze emergenti.

Sulla base delle tre prospettive indicate può essere utile evidenziare alcuni criteri guida su cui impostare un percorso di valutazione del cambiamento educativo.

---

<sup>6</sup> D. HOPKINS, *Evaluation for School Development*, Philadelphia, Open University Press, 1989.

Il primo di essi riguarda il *distanziamento dall'azione*, da intendersi come la ricerca di un punto di equilibrio tra dentro e fuori, tra immersione e osservazione, tra coinvolgimento emotivo e distacco intellettuale. Da una parte, infatti, è emersa l'opportunità di assumere un approccio etnografico alla valutazione che vede gli insegnanti come primi ed autentici interpreti della propria realtà professionale ed il contesto in cui operano come ulteriore importante quadro di riferimento: dall'altra si è riscontrata l'esigenza di collocarsi "fuori" e di variare le coordinate per l'osservazione per poter cogliere ed interpretare criticamente l'insegnamento nelle sue diverse dimensioni ed espressioni.

Il secondo principio riguarda *l'interazione tra riflessione individuale e collegiale* nel dispositivo valutativo, come ulteriore opportunità di approccio "meta" alla esperienza educativa. La dimensione dell'intersoggettività assume il ruolo di essenziale ambito di definizione culturale e professionale, con un accento sul gruppo/team e sulla comunità scolastica di riferimento. L'interazione individuale-collegiale, superando un modello solipsistico e segmentale all'azione dell'insegnamento, trasferisce le chiavi di lettura e di intervento dal singolo, o dalla giustapposizione di prospettive singole, al gruppo per favorire la scoperta al suo interno di un possibile sistema di coerenze ed aree di azione riferite alla cultura professionale. Si tratta di costruire all'interno della scuola comunità di pratiche con l'individuazione di momenti e relazioni duraturi, strumenti e pratiche sociali e discorsive specifiche come supporto interpretativo e costruttivo alla professionalità docente nella ricerca di un circolo virtuoso tra teoria e pratica.

Un terzo principio riguarda un *approccio plurale* alla valutazione dell'innovazione educativa come opportunità di assumere e confrontare una pluralità di prospettive attraverso cui osservare il nostro oggetto di analisi: la distanza tra modello ideale (pensato ed auspicato) e modello reale (agito e percepito); la distanza tra i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti (docenti, alunni, genitori, dirigente scolastico); la distanza tra piano individuale e collegiale nella percezione ed espressione del ruolo professionale. L'analisi di una realtà sociale complessa, come è quella dell'insegnamento all'interno di una istituzione scolastica, richiede un punto di vista necessariamente plurale, ovvero una serie di approcci vari e integrati, in grado di indagare, osservare, interpretare e valutare la ricchezza di fattori in campo e la rete dei vari intrecci e rimandi. In tal modo il docente-ricercatore può sperare di ottenere quel punto di vista sintetico e comprensivo in grado di illuminare le decisioni da assumere nei contesti operativi e professionali.

Un quarto principio concerne la *logica pragmatica* entro cui collocare il processo valutativo. Il punto di riferimento non è tanto quello di una ricerca accademica, volta a legittimare o censurare le scelte effettuate in una determinata situazione, in quanto coerenti o non coerenti con degli assunti teorici predeterminati, bensì il modello della ricerca-azione, che vuol unire la correttezza dell'apparato scientifico con l'esigenza di individuare ipotesi risolutive per i problemi che il contesto pone ai docenti-ricercatori. La valenza pragmatica di un processo valutativo si evidenzia in particolare sui seguenti piani:

- favorisce la costruzione di un linguaggio comune, condizione indispensabile per una professionalità di sempre più alto profilo;
- rende possibile una riflessione dei docenti non a partire da teorie o da casi ipotetici spesso astratti, ma in riferimento ad una esperienza comune di insegnamento;
- aiuta a collocare l'azione del docente in una dimensione di gruppo, centrando il riferimento sul contesto scuola, piuttosto che su singole e specifiche relazioni didattiche tra un insegnante e un allievo o una classe.

La valutazione tende ad identificarsi con il processo di cambiamento: l'attività valutativa, in quanto coinvolge e produce comportamenti professionali e modalità operative orientate all'autorinnovamento è già essa stessa un evento di cambiamento, ancor prima di arrivare al giudizio conclusivo: si orienta verso una prospettiva di valutazione *come* miglioramento.

### 2.3. Dirigere il valutare: il ruolo del Dirigente scolastico nei processi di valutazione

La messa a regime di una valutazione di sistema a livello di Istituto scolastico richiede una più puntuale definizione del ruolo del Dirigente scolastico e delle relazioni con gli altri attori interni ed esterni coinvolti. La gestione di un processo valutativo, infatti, implica una dinamica di ruoli piuttosto articolata che ruota intorno ad alcune funzioni strategiche:

- *chi decide*, ovvero quali sono i soggetti che detengono il potere di valutare in merito alle decisioni chiave di un processo valutativo (cosa valutare, in base a quali criteri, chi coinvolgere, quale uso fare dei dati, etc.);
- *chi gestisce*, ovvero quali sono i soggetti che conducono le operazioni valutative di rilevazione, analisi e interpretazione dei dati;
- *chi partecipa*, ovvero quali sono i soggetti interpellati nel processo di rilevazione e di giudizio;
- *chi utilizza*, ovvero quali sono i soggetti che impiegheranno i risultati valutativi in relazione alle loro decisioni e alle azioni professionali ed organizzative;
- *chi supporta*, ovvero quali sono i soggetti che assistono e sostengono il processo valutativo, sia sul piano economico e materiale, sia sul piano tecnico e culturale;
- *chi controlla*, ovvero quali sono i soggetti che accertano e verificano la qualità del processo valutativo.

Oltre ad un'azione di coordinamento generale ed ad un eventuale coinvolgimento diretto nella conduzione e nell'utilizzo dei risultati del processo valutativo, il Dirigente scolastico presidia alcune funzioni riconducibili alle ultime due aree indicate, ovvero il supporto ed il controllo della valutazione. L'azione di supporto si inserisce nel quadro di una più ampia funzione di promozione del cambiamento educativo, descrivibile attraverso i ruoli descritti da Huberman<sup>7</sup>:

- a) *Catalizzatore*. L'emergere di un problema e la sua risoluzione si scontrano con l'inerzia propria di qualsiasi organizzazione nel modificare e mettere in discussione pratiche consolidate. Un primo ruolo del supporto esterno consiste nel favorire una rivisitazione critica della propria azione professionale e nel valorizzare e mobilitare le risorse esterne potenzialmente disponibili al cambiamento.
- b) *Facilitatore*. L'avvio di un processo di cambiamento comporta inevitabilmente un insieme di resistenze, di problemi in corso d'opera, di momenti di stasi e di rigetto. Un secondo ruolo di supporto consiste nel facilitare il superamento di questi blocchi e la definizione del progetto migliorativo. Si tratta, essenzialmente, di una funzione di guida e sostegno metodologico volta a favorire e promuovere l'autodeterminazione e l'elaborazione collegiale nei gruppi professionali.
- c) *Consigliere tecnico*. La definizione di un percorso innovativo comporta la ricerca di soluzioni, la scelta di quelle ritenute più funzionali, la definizione di azioni concrete. Un terzo ruolo di supporto consiste nel mettere a disposizione una competenza esperta in rapporto agli specifici temi che caratterizzano il progetto di cambiamento, nell'alimentare la riflessione e la progettazione delle scuole con approcci teorici, proposte operative, altre esperienze, suggerimenti di merito.
- d) *Collegamento con l'esterno e reperimento di risorse*. Un rischio di qualsiasi innovazione è quello di ripiegarsi su se stessa, di non riuscire ad evolvere in itinere e di sgonfiarsi nel tempo. Un quarto ruolo di supporto si caratterizza nella capacità di alimentare costantemente il processo migliorativo, sia operando dall'interno, sia mettendolo in collegamento con esperienze e soggetti esterni.

Nello specifico ambito dei processi di valutazione, il ruolo di catalizzatore riguarda in particolare la legittimazione dei processi valutativi e la loro integrazione nel sistema scuola; il ruolo di facilitatore si gioca nel motivare l'azione valutativa e nel gestire le resistenze, più o meno

<sup>7</sup> Cfr. A. ROVETTA, *Innovazione, cambiamento, scuola, giovani*, in 1970 - 2000. *Innovazione scolastica: dalla teoria alla pratica*, "OPPI Documenti", XVI, n.61-62, 1964, pp.28-43 e M. GROSSO NICOLIN, E. SCIALLA, *Dinamica dei processi innovativi e scuole efficaci nella ricerca di Michael Huberman*, IRSSAE Piemonte, Edizioni Piemme, Torino, 1991.

fisiologiche, verso i processi di controllo; il ruolo di consigliere tecnico va oltre gli ambiti di competenza del Dirigente e può richiedere funzioni di consulenza più specifiche sul piano tecnico; il ruolo di collegamento con l'esterno si esprime nell'evitare chiusure autoreferenziali e connettere processi valutativi interni ed esterni.

Le funzioni di controllo richiamano l'esigenza di definire i livelli di analisi su cui apprezzare la qualità di un processo valutativo e i parametri di qualità in base al quale farlo. Si tratta di compiti che possono riguardare più soggetti, sia interni che esterni, ma ineriscono anche ai compiti del Dirigente scolastico, all'interno di una più generale funzione di controllo del sistema organizzativo.

In termini generali i quesiti di fondo su cui impostare una metavalutazione sono i seguenti<sup>8</sup>:

- **Utilità:** il processo valutativo è stato davvero utile per i bisogni informativi di miglioramento dei soggetti e dei gruppi coinvolti?
- **Fattibilità:** il processo valutativo è risultato realizzabile dal punto di vista delle risorse a disposizione e delle caratteristiche particolari dell'ambiente e delle persone a cui si rivolge?
- **Correttezza:** il processo valutativo realizzato è stato corretto in rapporto ai diritti delle persone coinvolte (*privacy*, diritto all'informazione, benessere dei soggetti, etc.) e alla imparzialità dei giudizi espressi?
- **Accuratezza:** il processo valutativo è stato realizzato in modo accurato in rapporto alle procedure di raccolta, analisi e interpretazione dei dati e al disegno valutativo nel suo insieme?
- **Condivisione:** il processo valutativo è risultato condiviso dal punto di vista del consenso, dell'interesse e del coinvolgimento delle diverse componenti della scuola?

I parametri indicati possono essere esplorati in relazione a tre piani di analisi:

- il **piano tecnico**, in quanto evento valutativo soggetto ai requisiti tecnici propri di qualsiasi azione valutativa in termini di accuratezza dei processi di rilevazione dei dati e di esplicitazione dei criteri di giudizio adottati:
    - il processo valutativo è stato rigoroso?
    - i dati raccolti sono risultati validi e affidabili?
    - gli strumenti impiegati sono stati funzionali?
    - criteri e modalità di valutazione sono stati esplicitati?
  - il **piano sociale**, in quanto evento relazionale che coinvolge una pluralità di soggetti aventi ruoli distinti e complementari rispetto ai quali vanno assicurate corrette procedure di decisione e comunicazione:
    - i diversi ruoli sono stati chiari?
    - il processo valutativo è stato collegiale?
    - le modalità di comunicazione sono state efficaci?
    - i diversi attori si sono sentiti partecipi?
  - il **piano strategico**, in quanto evento innovativo che alimenta un processo di consapevolezza delle proprie scelte e di costruzione dei percorsi di miglioramento:
    - il processo valutativo è stato funzionale al cambiamento?
    - vi sono state ricadute sulla qualità del servizio?
    - vi sono state ricadute sui soggetti coinvolti?
    - quali apprendimenti ha fatto la scuola?
- Si tratta di alcuni riferimenti generali su cui impostare un processo di analisi e revisione critica delle azioni valutative messe in campo, il quale richiama ancora una volta i compiti e le responsabilità del Dirigente, nella sua posizione di interfaccia tra valutazione interna ed esterna e nel suo ruolo di coordinamento e di garanzia nel governo dell'istituzione scolastica.

---

<sup>8</sup> Per un approfondimento sui parametri per una metavalutazione cfr. M. Castoldi, "Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di autovalutazione", Napoli, Tecnodid, 2002.

### 3. PROPOSTE DI LAVORO

Si invitano i partecipanti a selezionare un'esperienza valutativa svolta dal proprio Istituto negli ultimi cinque anni e ad analizzarla alla luce dei seguenti parametri:

✓ **Breve descrizione esperienza**

.....  
 .....  
 .....

✓ **Sistema dei ruoli**

|                |  |
|----------------|--|
| Chi decide?    |  |
| Chi gestisce?  |  |
| Chi partecipa? |  |
| Chi supporta?  |  |
| Chi controlla? |  |
| Chi utilizza   |  |

✓ **Modalità di indagine**

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Legittimazione del processo |  |
| Focalizzazione del problema |  |
| Indagine valutativa         |  |
| Lettura dei dati            |  |
| Piano di sviluppo           |  |
| Valutazione del processo    |  |

✓ **Valutazione critica**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>PIANO TECNICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ impiegano procedure rigorose?</li> <li>↳ forniscono dati validi e attendibili?</li> <li>↳ utilizzano fonti di dati plurime?</li> <li>↳ esplicitano i criteri di giudizio impiegati?</li> </ul>  |  |
| <p><b>PIANO SOCIALE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ coinvolgono attivamente i soggetti?</li> <li>↳ rispettano i diritti dei diversi soggetti?</li> <li>↳ sono definiti i rispettivi ruoli?</li> <li>↳ vengono negoziati modalità e criteri di giudizio?</li> </ul>  |  |
| <p><b>PIANO STRATEGICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ le risultanze sono chiare e tempestive?</li> <li>↳ le risultanze della valutazione sono usate a scopo migliorativo?</li> <li>↳ l'impatto della valutazione è significativo?</li> <li>↳ il processo valutativo contribuisce alla crescita delle persone coinvolte?</li> </ul> |  |

Alla luce di questa esperienza e di altre condotte in merito alla valutazione, quali sono i punti che avverte l'esigenza di approfondire?

|   |  |
|---|--|
| 1 |  |
| 2 |  |
| 3 |  |

#### 4. PERCORSI DI APPROFONDIMENTO

- G. ALLULLI, *Le misure della qualità*, Roma, Seam, 2000. Sulla base dell'esperienza del Comitato di Valutazione provinciale del Trentino vengono esplorate le questioni chiave connesse alla costruzione di dispositivi di valutazione di sistema.
- Associazione Treelle, *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?*, Quaderno n. 2, novembre 2002. Analisi comparativa di alcune esperienze europee finalizzata ad individuare alcune condizioni di fattibilità per la costruzione di un sistema di valutazione nel nostro paese.
- Associazione Treelle, *Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto*, seminario n. 10, ottobre 2008. Vengono illustrati metodi, organizzazione e costi di tre sistemi europei di valutazione della scuola: quello francese, quello inglese e quello spagnolo.
- N. BOTTANI - A. CENERINI (a cura di), *Una pagella per la scuola*, Erickson, Trento, 2003. Ampia e documentata rassegna, a livello nazionale ed internazionale, di temi e problemi connessi alla costruzione di un sistema di valutazione.
- M. CASTOLDI, *Si possono valutare le scuole?*, Torino, SEI, 2008. Presentazione critica del processo di costruzione di un sistema di valutazione nel nostro paese e comparazione con i sistemi dei principali paesi europei.
- D. VIDONI - D. NOTARBARTOLO (a cura di), *Una scuola che funziona*, Roma, Armando, 2004. Sviluppo delle principali problematiche che qualificano l'attuale dibattito sulla costruzione di un sistema di valutazione nella scuola italiana.

## **1. LUOGHI COMUNI DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA**

### **1.1. La valutazione deve essere oggettiva**

Uno spettro si aggira per la scuola, lo spettro dell'oggettività. Il nuovo corso valutativo - attraverso l'uso dei voti, l'abuso della media, il sopruso dei pesi da assegnare a crediti, prove d'esame, giudizi sospesi, etc. - rinforza il mito dell'oggettività della valutazione scolastica: l'aspirazione è quella verso un giudizio insindacabile, inappellabile, inoppugnabile in quanto avvolto nel manto della corrispondenza con la realtà, del controllo assoluto sulla soggettività. La fragilità professionale degli insegnanti e la perdita di credibilità sociale della scuola ritrovano nel supremo momento della valutazione un approdo contro un sicuro naufragio: l'oggettività della valutazione, dietro cui nascondere tutte le proprie ansie, le proprie incertezze, i propri interrogativi e attraverso cui ri-conquistare il prestigio (sociale) perduto.

Si tratta di un mito *falso e pericoloso*. *Falso* in quanto il processo valutativo non può che fondarsi su una rappresentazione della realtà da parte di chi valuta, riconoscibile sia nel momento rilevativo, quando l'insegnante osserva l'allievo che ha di fronte e il suo apprendimento attraverso i suoi occhi e le sue categorie di lettura, sia nel momento del giudizio, quando il docente apprezza l'esperienza scolastica del suo studente sulla base del suo sistema di valori. La mediazione del soggetto che valuta nel giudicare l'evento o il soggetto che sta valutando è inevitabile, non può essere eliminata; è curioso che un postulato, da ottant'anni acquisito anche nelle scienze sperimentali in rapporto all'osservazione dei fenomeni naturali (Heisenberg insegna), sia messo in dubbio nelle scienze umane riguardo all'apprezzamento di un fenomeno così complesso e articolato come l'apprendimento. Solo la debolezza epistemologica delle scienze dell'uomo e, in particolare, dell'educazione e la quasi totale assenza di una cultura valutativa nel nostro paese possono spiegare il persistere di questo mito, diffuso anche nel linguaggio comune (prove oggettive, obiettività del giudizio, valutazione oggettiva, etc.).

*Pericoloso* in quanto tende a negare il valore della soggettività proprio su un terreno, quello valutativo, nel quale essa acquista il suo significato più profondo: la valutazione scolastica, infatti, si innesta nella relazione educativa e ne rappresenta una sua dimensione costitutiva e inseparabile. Sotto questa luce la soggettività del valutare è un riflesso della libertà di insegnamento, nel suo significato più autentico di discrezionalità professionale dell'insegnante nello svolgere la sua azione formativa. Parlare di oggettività in materia valutativa sottintende una considerazione della soggettività come disvalore, una cosa brutta da eliminare o neutralizzare; e, di converso, non riconoscere la discrezionalità insita nel mestiere dell'insegnante, ridurlo a impiegato o a funzionario tecnocratico. Una prospettiva accolta con favore da coloro che non vedono l'ora di ridimensionare la propria responsabilità professionale e di attenuare le proprie ansie e insicurezze nel gestire un compito così complesso, ma assolutamente letale per coloro che leggono il lavoro del docente attraverso codici professionali.

Che fare? Bandire "senza se e senza ma" l'attributo "oggettiva" e similari in rapporto alla valutazione scolastica e sostituirlo con alcuni requisiti che qualificano un processo valutativo di tipo professionale: *trasparente, condiviso, rigoroso, utile*. In particolare l'individuazione di alcuni "paletti" a livello di gruppo docente entro cui gestire la propria soggettività diviene la condizione indispensabile per rendere il momento della valutazione più condiviso, per evitare i rischi

dell'arbitrio. Quali "paletti" per gestire la soggettività a livello di Istituto? Ecco un elenco di aspetti del valutare su cui puntare a soluzioni condivise:

- Definizione di standard di accettabilità comuni;
- Costruzione di prove di verifica a livello di Istituto;
- Condivisione di codici valutativi e modalità di attribuzione del giudizio;
- Elaborazione di un codice deontologico comune nella gestione dei processi valutativi.

Ribaltiamo, quindi, il titolo del contributo: la valutazione non può che essere soggettiva, ma agita entro un sistema di regole comuni.

## 1.2. La valutazione in voti è più chiara

Uno degli argomenti più frequentemente sbandierati per dare una giustificazione di merito, non solo nostalgica, al ritorno ai voti riguarda la maggiore chiarezza del voto numerico rispetto ad altri codici simbolici: finalmente il linguaggio valutativo è uscito dalle secche dell'opacità e dell'ambiguità delle scale di aggettivi o dei giudizi discorsivi ed è ritornato a parlare chiaro. Si tratta di un argomento che riguarda l'efficacia comunicativa della valutazione e in quanto tale va trattato: come mai risulta più chiaro il giudizio in voti? Ci sono delle differenze rispetto agli altri codici comunicativi che lo rendono più adatto ad esprimere una valutazione?

Più che di chiarezza, parlerei di maggiore familiarità con il giudizio in voti: a parte i richiami al passato, più o meno direttamente vissuto da genitori e nonni, si tratta di una scala giudizio impiegata da sempre nella scuola superiore, utilizzata per le pagelle assegnate ai calciatori il lunedì mattina, adoperata nei *reality show* e similari per apprezzare prodezze di varia natura, e via discorrendo. Una modalità pervasiva con cui esprimere un giudizio di valore, di immediata lettura e comparazione, che consente di riconoscere con facilità la differenza tra giudizi diversi e di trattare più valutazioni insieme per riconoscere valori medi. Un codice simbolico, quello dei numeri, con cui abbiamo a che fare tutti i giorni e la maggior parte delle persone è in grado di utilizzare tranquillamente, almeno in rapporto alle operazioni più semplici.

Proprio qui sta il punto, l'impiego che tendiamo a fare del giudizio in voti, sia tra gli insegnanti che nell'opinione pubblica, è scorretto e privo di fondamento; per capirlo dobbiamo tornare all'ABC del codice numerico. Come si impara dai primi anni della scuola primaria il numero ha sia un valore cardinale, in quanto denota una determinata quantità (due oggetti, tre oggetti, ...), sia un valore ordinale, in quanto esprime un ordine su una graduatoria (la seconda posizione, la terza posizione, ...); il problema dei voti sta tutto qui: tendiamo ad utilizzare in modo cardinale una scala di giudizi che è solo ordinale!. Il "sei" o il "sette", infatti, non indicano una quantità, bensì soltanto una posizione in graduatoria rispetto ad una scala con dieci valori. Risulta quindi scorretto misurare delle distanze con una scala in voti (tra l'otto e il sei ci sono due punti di differenza) o, peggio ancora, calcolare delle medie (quattro e otto fanno sei); operazioni che sono invece impiegate con molta disinvoltura sia dagli insegnanti, sia da allievi e genitori. Se questa è chiarezza...

D'altro canto il requisito della chiarezza è fondamentale per una valutazione pubblica, pertanto occorre capire meglio cosa rende un processo valutativo chiaro. Ce lo spiega Barbier quando distingue una valutazione spontanea, di cui possiamo vedere solo il giudizio di valore, da una valutazione istituzionalizzata, che rende trasparente oltre al giudizio anche i criteri in base a cui è stato espresso e le modalità di rilevazione impiegate. La chiarezza di una valutazione pubblica, quindi, sta nell'alzare il velo su ciò che avviene prima del giudizio, comunicando in modo efficace come si è pervenuti ad esprimere una valutazione e in base a quali criteri si è giudicato. Non è cambiando il codice con cui si esprime il giudizio che la valutazione diviene più chiara, questa è solo un'operazione di *lifting* estetico, che non tocca in alcun modo la sostanza della questione.

In conclusione possiamo affermare che la valutazione in voti non ha nessun requisito di chiarezza in più di una valutazione in aggettivi o in lettere o con altri codici; anzi, dietro la auspata maggiore chiarezza, si cela il rischio di operazioni scorrette sulla scala in voti (misurazione di distanze, medie di voti, ...), che rendono un pessimo servizio alla efficacia

comunicativa, inducendo a trarre conclusioni prive di fondamento. Se davvero sta a cuore la chiarezza della comunicazione valutativa, la partita si sposta sulla trasparenza dei criteri di giudizio e delle modalità di valutazione, non sui giochi di prestigio con i numeri (quelli lasciamoli ad Eduardo de Filippo e al suo Sik-Sik, l'artefice magico).

### 1.3. Il giudizio come media dei voti

La media pare diventata la parola magica con cui superare qualsiasi incertezza nell'espressione dei giudizi valutativi nella scuola; lo strumento che consente rapidamente, e con assoluta scientificità, di mettere insieme i diversi elementi raccolti sull'esperienza di apprendimento dei nostri allievi e tradurli in un giudizio univoco e insindacabile. Gli esempi non mancano, in rapporto ai diversi momenti valutativi: il voto quadrimestrale come media dei risultati delle singole verifiche, la determinazione dei crediti nella scuola secondaria come media dei voti nelle discipline e nel comportamento, il voto finale dell'Esame di Stato come media dei voti ottenuti nelle singole prove e nel giudizio di idoneità. Il momento dell'attribuzione di valore sull'esperienza formativa degli studenti e sui suoi risultati si riduce ad un calcolo ragionieristico, per il quale basta un telefonino o una calcolatrice tascabile per avere un verdetto al riparo da ogni contestazione e capace di anestetizzare le incertezze e i dubbi di chi è chiamato a valutare.

Nonostante il suo clamoroso successo e il dilagante impiego anche nel primo ciclo di istruzione, l'impiego della media nell'attribuzione del giudizio scolastico è un'operazione tecnicamente scorretta e professionalmente pericolosa. Iniziamo dai limiti tecnici: sono almeno due, ma sostanziali. Il primo riguarda l'impiego di un indice statistico come la media per il trattamento di valori espressi su una scala ordinale, ovvero per i quali siamo privi di un'unità di misura univoca e definita. I voti in decimi, infatti, pur utilizzando il codice numerico rappresentano una variabile ordinale in quanto non abbiamo un'unità di misura che ci consenta di ritenere identica la distanza che separa un 9 da un 10 da quella che separa un 5 da un 6 o che ci permetta di considerare doppio l'apprendimento espresso da un 8 da quello espresso da un 4. Sono condizioni che abbiamo, ad esempio, nel caso dovessimo confrontare tra loro le altezze dei nostri allievi o il loro peso, esempi di variabili metriche, ma non lo abbiamo nel caso dei voti; per questi ultimi potremmo tuttalpiù utilizzare la moda (il valore più frequente) o la mediana (il valore intermedio), ma non la media. Per questo motivo assumere che la sintesi di un 4 e di un 8 sia un 6 è un passaggio tecnicamente errato.

Ma c'è un'altra ragione sul piano tecnico che rende insidioso l'impiego della media: un presupposto logico del suo impiego, infatti, riguarda la sostanziale equivalenza dei diversi elementi che concorrono al calcolo dell'indice di sintesi. Nel caso, ad esempio, in cui dovessimo calcolare la media di reddito tra un insieme di soggetti, il presupposto che assicura validità all'operazione è che i valori relativi ai singoli soggetti siano tutti espressi in Euro, calcolati sull'anno solare, comprensivi di tutti i redditi, etc. Nella valutazione dell'apprendimento questo presupposto generalmente è assente: non possiamo infatti ritenere equivalente il valore da attribuire alle diverse verifiche, che hanno gradi di difficoltà e vertono su traguardi formativi differenti, oppure non possiamo ritenere equivalente il giudizio espresso in Matematica con quello in Educazione fisica o quello sul comportamento del ragazzo. È come se calcolassimo la nostra media di reddito sommando insieme il valore di A in Euro, quello di B in cruzeiros brasiliani, quello di C come valore mensile, quello di D come valore annuale, etc.

Al di là dei limiti tecnici l'uso della media è pericolosa sul piano professionale in quanto tende a generare un corto circuito tra il momento istruttorio della valutazione, quello nel quale raccogliere dati e informazioni sull'esperienza di apprendimento dei nostri allievi e sui loro risultati, e il momento dell'espressione del giudizio. Quest'ultimo, come nel caso della metafora giudiziaria, non può che basarsi su un apprezzamento complessivo e globale dei dati e delle informazioni raccolti nella fase istruttorio, non può ridursi all'applicazione di un algoritmo; lo accettereste voi un giudice che estrae la sua calcolatrice dal taschino e somma l'interrogatorio dell'imputato, il riscontro documentale sul luogo del misfatto e l'esito dell'incidente probatorio per ricavarne la sentenza? Il

non considerare la diversità logica e sostanziale dei due momenti (rilevazione e giudizio) nella valutazione degli apprendimenti, con le relative implicazioni di uso di codici differenti e di esclusioni di automatismi nel passaggio dall'uno all'altro, induce a cadere nella "trappola della media", tanto diffusa nella cultura professionale della scuola superiore. Una trappola per la quale il docente si trova a doversi "inventare" un voto in più o escogitare altre alchimie per giustificare il giudizio complessivo che darebbe ad un suo studente; quello che dovrebbe essere un mezzo - la media dei voti - si confonde con il fine - la valutazione dell'apprendimento - in un gioco perverso e senza senso, nel quale l'insegnante assomigli sempre più ad un ragioniere che deve far tornare i conti a tutti i costi e sempre meno ad un educatore alle prese con ragazzi e ragazze in carne e ossa.

#### **1.4. Apprendimento e comportamento**

I più recenti provvedimenti normativi, dalla legge Gelmini del settembre 2008 al Regolamento sulla valutazione dell'estate 2009, hanno insistito su una netta separazione tra valutazione degli apprendimenti disciplinari e valutazione del comportamento. Per la scuola di base si tratta di una novità o, per meglio dire, di un arretramento di circa trent'anni: sul piano normativo si torna a prima del 1977 (L. 517). Nel recente passato, infatti, era previsto un giudizio, più o meno discorsivo, sugli apprendimenti disciplinari e una valutazione sul livello globale di maturazione raggiunta; quest'ultima si caratterizzava per un apprezzamento più complessivo, che includeva gli specifici giudizi sulle singole discipline: la logica era quindi di inclusione, non di separazione.

Nella normativa più recente, invece, si tende a trattare i due ambiti come se fossero distinti e separati: un conto è la valutazione degli apprendimenti disciplinari, un conto è la valutazione del comportamento, la quale utilizza nei due ordini di scuola modalità diversificate: nella scuola primaria un giudizio, formulato secondo le modalità deliberate dal collegio dei docenti, riportato nel documento di valutazione; nella scuola secondaria di primo grado un voto numerico in decimi, illustrato con specifica nota e riportato anche in lettere nel documento di valutazione. Già il termine "comportamento" risulta semanticamente ambiguo, per non dire generico; si tratta di un termine proprio del linguaggio comune che può essere riempito dei significati più differenti, basta una verifica su un qualsiasi dizionario per rendersene conto. A questo punto meglio ripristinare il termine "condotta", il quale quanto meno assume nella scuola un significato più chiaro (a proposito di chiarezza della valutazione ...) in rapporto al rispetto delle regole che governano la vita scolastica.

Il vero problema, peraltro, sta nella frattura tra le due dimensioni dell'apprendimento scolastico, il comportamento e gli apprendimenti disciplinari, quasi fossero due entità distinte: il rischio è di avvallare la cesura tra il prodotto dell'apprendimento, la prestazione manifestata dal soggetto, e il processo di apprendimento, la dinamica attraverso cui il soggetto vive la sua esperienza apprenditiva. In realtà quest'ultima si caratterizza proprio per l'intreccio inestricabile tra il "come" si apprende e il "che cosa" si apprende, tra la dimensione strettamente cognitiva, che si sostanzia nei saperi e nei saper fare acquisiti dal soggetto, e le altre dimensioni messe in gioco nell'apprendere: affettiva, sociale, metacognitiva, volitiva, etc. Da qui il pericolo di un giudizio che taglia in due l'allievo: da un lato la mente, riflessa nelle prestazioni del soggetto e isolata nei giudizi disciplinari, dall'altro il corpo, riassunto nel contenitore ambiguo e onnicomprensivo del giudizio sul comportamento.

La questione chiave da porsi è la seguente: che cosa significa valutare l'apprendimento in una disciplina? Si tratta solo di inventariare conoscenze e abilità acquisite dal soggetto? C'è qualcosa in più? Si tratta di "accertare solo ciò che lo studente sa o anche ciò che sa fare con ciò che sa" (Wiggins)? Se apprendere significa sviluppare delle competenze da spendere nella propria vita allora il "comportamento" entra a pieno titolo nella partita: elementi come la motivazione, l'autostima, la modalità relazionale, la consapevolezza, la sensibilità al contesto, l'impegno non sono accessori dell'esperienza di apprendimento, da relegare nel bidone della spazzatura del

“comportamento”, ma rappresentano ingredienti e condizioni per lo sviluppo degli apprendimenti disciplinari.

In conclusione, apprendimento e comportamento non sono due termini reciprocamente indipendenti, come emerge dai documenti normativi e dal dibattito nelle scuole, bensì due facce di un'unica medaglia. A meno di improbabili restringimenti di campo al mero livello di acquisizione di conoscenze e abilità, ancor più inopportuni nella scuola di base, nel valutare gli apprendimenti disciplinari non possiamo non tener conto anche del come i nostri allievi costruiscono ed impiegano il proprio apprendimento. Il “rasoio di Occam” con cui i recenti provvedimenti ministeriali trattano la questione è riduttivo e pericoloso, in palese contraddizione con l'orientamento verso lo sviluppo di competenze sbandierato e affermato su altri fronti (vd. le recenti prove INAVLSI o il tema della certificazione delle competenze). Anche a livello centrale, forse, non guasterebbe una relazione più stretta tra ciò che fa la mano sinistra e ciò che fa la mano destra, un po' come quella che occorre considerare tra apprendimento e comportamento.

### **1.5. La valutazione serve a sanzionare**

I più recenti provvedimenti normativi, ma ancor più la comunicazione sociale che li ha accompagnati, tendono a sottolineare la funzione sanzionatoria della valutazione in ambito scolastico. La stessa legge Gelmini del settembre 2008, che ha inaugurato questa stagione culturale, è guidata da una logica emergenziale, più che strategica, riconoscibile già dal titolo: “Disposizioni urgenti in materia di istruzione e Università”: per fronteggiare le emergenze che affliggono il sistema scolastico (comportamenti antisociali, fenomeni di bullismo, spreco di risorse, lassismo valutativo, etc.) si mira ad offrire soluzioni immediate e pronte all'uso. Tra queste la valutazione rappresenta un'arma progressivamente spuntata dall'onda lunga della cultura sessantottina e della contestazione alla funzione selettiva della scuola; un'arma da restaurare ed affilare per difendere la scuola dal degrado morale, dalla perdita di ruolo sociale, dal disimpegno formativo degli studenti.

Il regolamento di coordinamento delle norme sulla valutazione degli allievi promulgato la scorsa estate riflette emblematicamente questa tendenza: a parte una premessa aulica sulla funzione formativa della valutazione, una sorta di “atto dovuto”, è tutto un fiorire di precisazioni, a volte ossessivamente minuziose, sulla determinazione del giudizio, sulla certificazione dei risultati, sugli Esami di Stato, sulle condizioni irrinunciabili per la promozione e via discorrendo. In modo ancor più palese il Ministro non ha mancato di evidenziare come l'aumento delle percentuali di bocciature, che hanno raggiunto tassi da “resa dei conti” in alcune scuole medie, fosse indice di una ritrovata severità e rigore della scuola, dopo anni di imbarbarimento e di mollezze decadenti (un po' come quegli aspiranti avvocati che andavano a cercare nel Sud una via d'accesso facilitata alla professione ...). Se a ciò aggiungiamo una netta semplificazione della “quarta prova” dell'esame di Stato del primo ciclo di Istruzione, con conseguente innalzamento vertiginoso delle percentuali di successo, il gioco è fatto: grazie ad una valutazione tornata ai suoi antichi splendori la scuola va recuperando il suo ruolo formativo e i risultati lo confermano.

Al di là dei giochetti politici, gli eventi che abbiamo richiamato rischiano di alimentare una lettura unilaterale del momento valutativo tra i docenti e i dirigenti scolastici, purtroppo sempre inclini a seguire le mode del momento e a farsi trasportare dai venti che soffiano con più vigore: una valutazione pensata solo in chiave punitiva, come strumento di controllo dei risultati formativi raggiunti e di eventuale sanzione in caso di esiti insoddisfacenti. Rischia di rimanere relegata ai margini la funzione formativa della valutazione, come risorsa utile a promuovere e consolidare il processo di apprendimento, oltre che a regolarne ed orientarne lo sviluppo; una potenzialità del momento valutativo sempre più cruciale e strategica, in una prospettiva di apprendimento come costruzione attiva e consapevole del sapere da parte del soggetto, in cui il momento metacognitivo ed autoriflessivo rappresenta una condizione indispensabile per una comprensione profonda e durevole.

Accanto alla valutazione *dell'* apprendimento si riaffaccia la valutazione *per* l' apprendimento, la cui valorizzazione e traduzione operativa rinvia ai compiti formativi di ciascuna scuola e dei docenti, chiamati a precisare i modi e gli strumenti con cui la valutazione può diventare un' opportunità di formazione e di crescita per il soggetto. *“Un processo di revisione che induce lo studente a riflettere sull' esperienza passata, a cercare di ricordare e comprendere ciò che è accaduto, a tentare di giungere ad un' idea più chiara di ciò che ha appreso o dei traguardi che ha raggiunto, a condividere le responsabilità nell' organizzazione del lavoro, a prendere decisioni circa le azioni e i traguardi futuri”* (P. Weeden-J. Winter-P. Broadfoot, *Valutazione per l' apprendimento nella scuola*, Erickson, 2009). Un processo che richiede di essere preso in carico dalle singole scuole, nonostante i colpevoli silenzi e le suggestioni punitive evocate dal linguaggio ministeriale.

## 1.6. La valutazione formativa è buonista

Nei più recenti atti normativi in materia di valutazione non si parla di valutazione formativa: la legge Gelmini (L. 366/2008) neppure la cita, ma si tratta di un provvedimento che parla di molte cose (troppe) e può essere comprensibile; meno giustificato il silenzio del Regolamento recante coordinamento delle norme in materia di valutazione degli alunni (DPR 122/2009). Ci si limita a richiamare in premessa, secondo la migliore tradizione del linguaggio normativo, che *“la valutazione concorre, con la sua finalità anche (sic!) formativa (...), al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo”*, poi è tutto un fiorire di certificazioni, non ammissioni, medie aritmetiche, etc. Tutto preso dal sottolineare il ritorno al rigore e alla serietà della valutazione, dopo decenni di deriva sessantottina, il Legislatore pare essersi dimenticato che la valutazione, in un contesto formativo quale dovrebbe essere la scuola, è innanzi tutto uno strumento funzionale alla crescita dell' individuo e alla sua maturazione personale.

Dietro questa rimozione si cela l' ennesimo assioma del nuovo corso valutativo, ovvero che la valutazione formativa richiama una scuola buonista, tendenzialmente lassista, pericolosamente incline a promuovere in modo indiscriminato; laddove il richiamo ostinato e puntiglioso alla funzione certificativa della valutazione porta con sé un monito verso un giudizio più severo e inflessibile. Ancora una volta si gioca con le parole, confondendo la funzione assegnata alla valutazione con le modalità di attribuzione del giudizio: un conto è la domanda *“a cosa serve il valutare nella scuola?”*, un altro conto è la domanda *“su quale base attribuisco il giudizio di sufficienza o meno al mio allievo?”*.

Spieghiamoci con un esempio: nel salto in alto si può collocare l' asticella ad una misura bassa in un contesto d' allenamento, in cui si invita l' atleta a perfezionare i suoi movimenti senza preoccuparsi della misura, o in un contesto di competizione, in cui usarla come misura per selezionare chi è ammesso alla gara vera e propria; analogamente si può collocare l' asticella ad una misura elevata in un contesto d' allenamento, per apprezzare come si comporta l' atleta di fronte ad una misura superiore alla sua prestazione abituale, o in un contesto di competizione, per stabilire chi ha le carte in regola per vincere la gara. I due aspetti - la misura dell' asticella e la funzione assegnata al salto - sono indipendenti, possono combinarsi in tutti i modi possibili.

Così per la valutazione scolastica: un conto è la severità del giudizio valutativo, che richiama fondamentalmente i parametri in base ai quali si valuta e gli standard di riferimento in base a cui apprezzare l' allievo (la misura dell' asticella, appunto); un altro è la funzione assegnata alla valutazione, che riguarda gli scopi che si vogliono perseguire con il processo valutativo. In relazione a quest' ultimo aspetto, aldilà dei vari attributi con cui si tende a designare la valutazione (formativa, sommativa, diagnostica, certificativa, orientativa, selettiva, etc.), possiamo evidenziare due logiche di fondo sottese al processo valutativo: da un lato una logica di **controllo**, che pensa la valutazione come uno strumento utile ad accertare e rendicontare determinati risultati di apprendimento (valutazione **dell'** apprendimento); dall' altro una logica di **sviluppo**, che pensa la

valutazione come una risorsa utile ad orientare e dare maggiore consapevolezza alla crescita del soggetto (valutazione **per** l'apprendimento).

Entrambe le logiche sono legittime e necessarie per la valutazione scolastica: la scelta di quale far prevalere, nelle diverse situazioni valutative, non deve confondersi con la severità del giudizio. Anzi, occorre ribadire che una valutazione per l'apprendimento, pensata in chiave formativa, deve essere severa ed esigente per poter fornire un *feed-back* utile all'allievo ed aiutarlo a crescere; una valutazione troppo indulgente non serve a nessuno, diviene solo una forma di compiacimento per l'allievo e nasconde spesso una inclinazione pilatesca da parte dell'insegnante (lavarsene le mani per non assumersi responsabilità ...).

Possiamo provare a trarre qualche conclusione: 1) occorre rimettere al centro dell'attenzione la funzione formativa della valutazione, senza confonderla con atteggiamenti buonisti o severi; 2) la serietà del giudizio dipende dalla definizione rigorosa dei criteri e delle modalità valutative, non dall'evocazione (più o meno minacciosa) di usi sanzionatori e punitivi; 3) qualunque sia la funzione assegnata alla valutazione, **dell'apprendimento o per l'apprendimento**, la sua collocazione in un contesto formativo richiede di prestare attenzione sia agli aspetti acquisiti dall'allievo, alle sue risorse e potenzialità, sia agli aspetti carenti, alle sue lacune e difficoltà.

## 2. INQUADRAMENTO CULTURALE

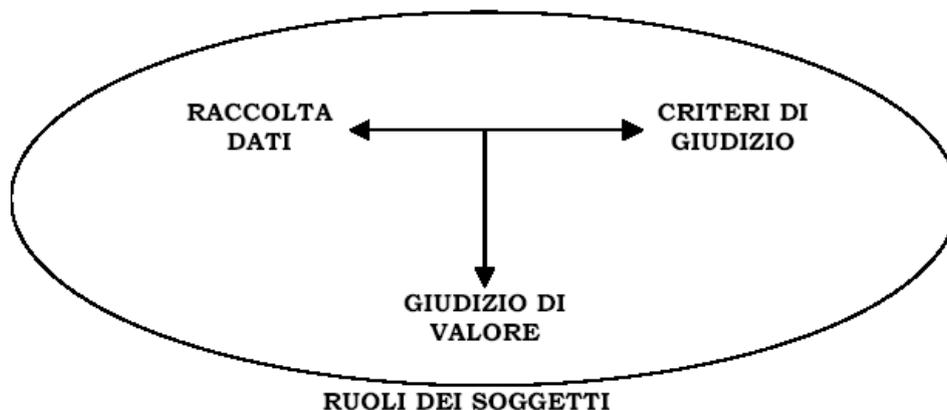
Anche il momento della valutazione, come quello della progettazione, è sempre più pensato come strettamente connesso all'azione didattica, più che come momento conclusivo e terminale del percorso didattico. Il rapporto circolare che si viene a determinare tra il progettare, l'agire e il valutare conduce a considerare i tre momenti come inseparabili, piuttosto che collocati in una sequenza lineare, attraverso quella conversazione riflessiva richiamata da Schon (1993) che vede l'azione come una progressiva calibrazione della propria ipotesi di intervento in relazione ai *feed-back* emergenti dal contesto d'azione. La delicatezza e il ruolo strategico dell'evento valutativo richiede di individuare con precisione quali sono i passaggi chiave e le loro reciproche relazioni e di mettere a fuoco le principali opzioni dentro cui si sviluppa il momento del valutare nella pratica scolastica. È quanto cercheremo di fare in questo capitolo, provando a scomporre il processo valutativo nelle sue fasi salienti e ad esaminare ciascuna di esse in rapporto alle principali questioni emergenti.

Partiamo dalla identificazione dei significati chiave connessi al momento del valutare, in quanto operazione cognitiva che ciascuno di noi si trova ad esercitare quotidianamente nella sua esperienza di rapporto con il mondo. Recuperando la lezione di Barbier possiamo definire l'atto valutativo come *“un duplice processo di rappresentazione il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto”* (Barbier, 1977: 76). Ci sembra un buon punto di partenza per la nostra riflessione in quanto ci permette di riconoscere i passaggi chiave che caratterizzano un processo valutativo (vd. Tav. 3) e aiuta a sgombrare immediatamente il campo dalla presunta oggettività del valutare, termine spesso abusato anche in campo scolastico: la valutazione implica inevitabilmente la soggettività di chi valuta, riconoscibile nei filtri che si frappongono (Barbier parla di *“duplice processo di rappresentazione”* tra il soggetto che valuta e la realtà che viene valutata).

I *dati di riferimento* costituiscono la rappresentazione fattuale dell'oggetto che colui che valuta si è fatto, attraverso gli strumenti di indagine e le modalità di osservazione impiegate per rilevare la realtà empirica; correttamente Barbier ne evidenzia la dimensione di rappresentazione della conoscenza empirica dell'oggetto, in quanto ottenuta attraverso un processo di osservazione guidato da un insieme di categorie concettuali e di modalità investigative. Anche in questa fase rilevativa, quindi, viene messa in gioco la soggettività di chi osserva la realtà attraverso i suoi occhi, inevitabilmente condizionato dalle sue esperienze pregresse, dalle categorie di lettura impiegate, dai

significati attribuiti ai dati empirici (come sostiene Wittgenstein “*I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo*”).

**Tav. 3 - Dimensioni di analisi del processo valutativo.**



Il *giudizio di valore* costituisce la rappresentazione codificata dell'oggetto, ottenuta attraverso l'intreccio tra i dati di riferimento e i referenti concettuali con cui interpretarli, la lettura della rappresentazione fattuale dell'oggetto alla luce dei criteri di qualità esplorati o esplicitamente assunti dal valutatore. I *referenti concettuali*, infatti, non sono altro che il quadro valoriale assunto dal valutatore in ordine all'oggetto di indagine, l'idea di qualità in base a cui esprimere un giudizio di valore. Da questo punto di vista potremmo considerare il giudizio di valore come il punto di sintesi tra l'idea che mi sono fatto dell'oggetto da valutare e l'idea di qualità veicolata dai criteri di giudizio che impiego; ne consegue anche in rapporto a questo passaggio la soggettività insita nel processo valutativo, in relazione al quadro di valori e di significati entro cui si collocano i criteri di giudizio adottati da chi valuta.

La duplice rappresentazione evidenziata da Barbier identifica le due fasi che qualificano un processo valutativo: la fase rilevativa, caratterizzata dalla raccolta dei dati di riferimento utili alla valutazione (contrassegnata dai diversi autori come rilevazione, osservazione, descrizione, misurazione, verifica, etc.), e la fase di espressione del giudizio, nella quale i dati raccolti vengono interpretati alla luce di un insieme di criteri di giudizio assunti dal valutatore. Mentre la fase rilevativa rappresenta il momento descrittivo del processo di valutazione, nel quale cercare di rappresentare nel modo più fedele possibile l'oggetto che si intende valutare, la fase di giudizio rappresenta il momento interpretativo, nel quale si mira ad attribuire significato ai dati raccolti in rapporto ai propri criteri di qualità.

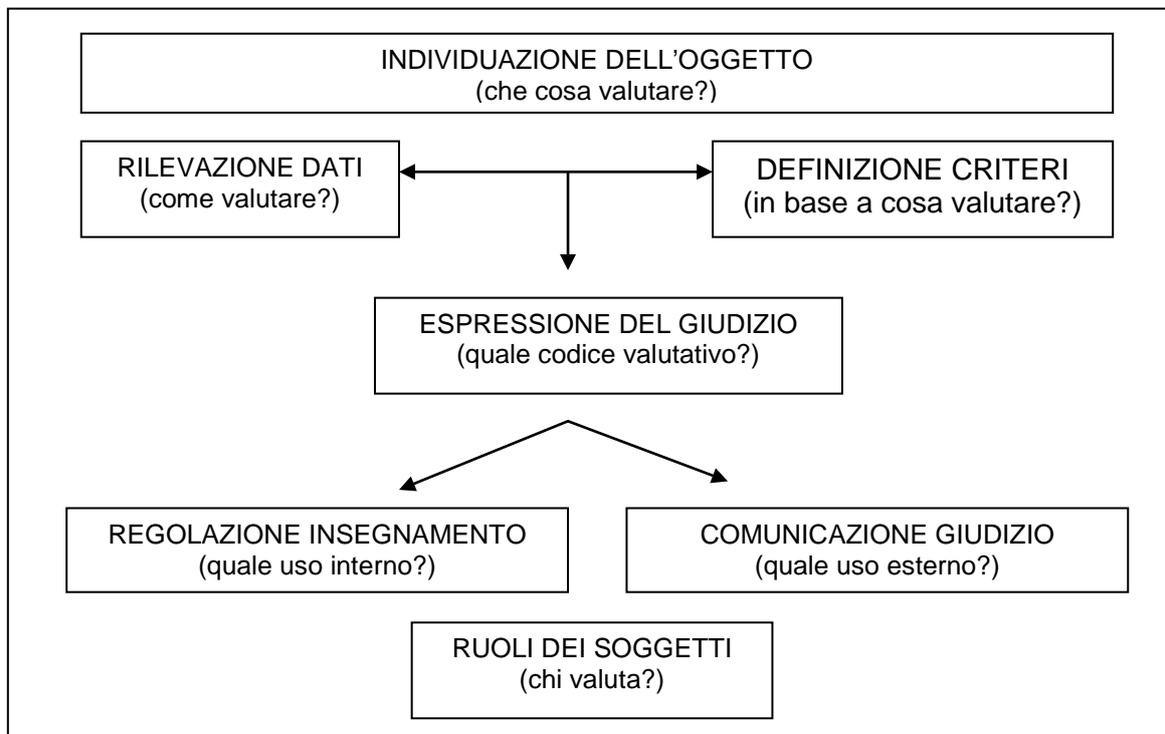
Un'altra componente del processo valutativo messa in evidenza da Barbier riguarda i ruoli dei soggetti implicati nel processo stesso, ad evidenziare che la valutazione non consiste solo in una sequenza logico-concettuale di fasi ma assume anche una valenza sociale, in rapporto alle dinamiche che si vengono a determinare tra chi valuta, chi è valutato, chi utilizza i risultati della valutazione. Si tratta di una chiave di lettura interessante e suggestiva, in quanto lo stesso Autore afferma che l'evento valutativo è sempre una forma di “*detenzione di potere*”, più o meno simbolico o reale in rapporto alle concrete situazioni, pertanto una lettura dei ruoli implicati risulta cruciale per comprendere il processo.

Se volessimo circoscrivere in modo più preciso la definizione proposta da Barbier al processo di valutazione degli apprendimenti che si svolge in ambito scolastico potremmo aggiungere ai momenti indicati qualche altro passaggio chiave (vd. Tav. 4): a monte il momento di individuazione dell'oggetto della valutazione, ovvero la risposta alla domanda che cosa significa valutare l'apprendimento dell'allievo? Quali aspetti devo considerare della sua esperienza scolastica? A

valle l'uso del giudizio valutativo, sia da parte dell'insegnante/i in rapporto alla regolazione della propria azione didattica (che cosa ha funzionato? Che cosa devo riprendere? Quali azioni di recupero devo attivare?), sia da parte dell'allievo e della sua famiglia in rapporto alle modalità di comunicazione del giudizio stesso da parte della scuola (in modo formale/informale? In forma scritta/orale? Per quale scopo?).

Queste ultime considerazioni sull'uso del giudizio valutativo pongono l'accento su un'ulteriore domanda che caratterizza il processo di valutazione degli apprendimenti, ovvero perché si valuta, quali funzioni sono assegnate al momento valutativo? La Tav. 5 individua le varie funzioni assegnate alla valutazione evidenziando le relazioni con il processo formativo: la valutazione predittiva od orientativa precede il processo formativo e assolve lo scopo di prevedere le caratteristiche del percorso formativo più adatte alle caratteristiche di un determinato soggetto (ne sono un esempio i test di orientamento spesso somministrati nella fase conclusiva della scuola media inferiore); la valutazione diagnostica si colloca nella fase iniziale del processo formativo e assolve lo scopo di analizzare le caratteristiche di ingresso di un allievo in relazione al percorso che deve compiere; la valutazione formativa accompagna le diverse fasi del processo formativo e assolve lo scopo di fornire un feed-back all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo formativo; la valutazione sommativa tende a collocarsi nella fase conclusiva di un determinato percorso formativo (unità di lavoro, modulo didattico, anno scolastico) e assolve lo scopo di tirare le somme sui risultati conseguiti dall'allievo; la valutazione certificativa segue il percorso formativo e assolve lo scopo di attestare socialmente il conseguimento di determinati risultati da parte del soggetto, in funzione delle sue scelte successive o dell'inserimento nel mondo del lavoro.

**Tav. 4 - Processo di valutazione degli apprendimenti**



**Tav. 5 - Funzioni della valutazione scolastica.**



Al di là delle specifiche differenze tra le diverse funzioni elencate, si possono riconoscere due logiche di fondo con cui considerare la valutazione in ambito scolastico: da un lato una logica di *controllo*, finalizzata ad accertare ed attestare determinati risultati formativi, dall'altro una logica di *sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati. La logica di *controllo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *dell'*apprendimento", caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati; si fonda su una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. La logica di *sviluppo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *per* l'apprendimento" caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione, utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo e ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento; si fonda su una integrazione ricorsiva tra *momento formativo* e *momento valutativo* e tende a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa (cfr. Weeden-Winter-Broadfoot, 2009).

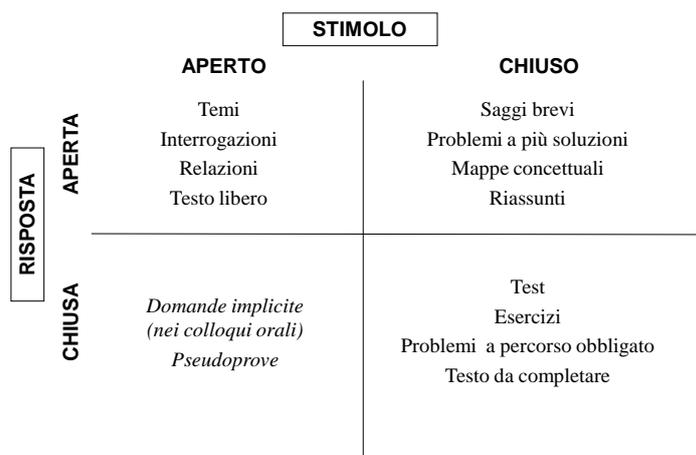
Ritornando allo schema di rappresentazione del processo valutativo illustrato nella Tav. 3 tenteremo di analizzare con più attenzione le caratteristiche delle diverse fasi individuate, che tendono ad assumere caratteristiche differenti a seconda che ci si collochi in una prospettiva di valutazione *dell'*apprendimento o di valutazione *per* l'apprendimento. Come abbiamo anticipato, la fase di **individuazione dell'oggetto** mette in gioco il significato che attribuiamo all'esperienza di apprendimento: che cosa significa valutare l'apprendimento dei miei allievi? Ci sono a tale riguardo alcune polarità che inevitabilmente si presentano all'insegnante quando tenta di rispondere alla domanda indicata: in primo luogo quella tra prodotto e processo dell'apprendimento, ovvero tra i risultati di apprendimento a cui giunge l'allievo e le modalità attraverso cui consegue tali risultati; in secondo luogo quella tra la dimensione cognitiva dell'apprendimento, che riguarda essenzialmente le conoscenze e le abilità sviluppate dall'allievo, e la dimensione extra-cognitiva, che mette in gioco gli aspetti emotivi, sociali, metacognitivi, identitari implicati nell'esperienza di apprendimento; in terzo luogo quella tra gli apprendimenti specificamente disciplinari, connessi allo statuto epistemologico delle singole discipline di insegnamento, e gli apprendimenti più ampiamente trasversali, che presuppongono un ambito di applicazione più esteso. Si tratta di brevi cenni volti ad evidenziare come il significato che possiamo attribuire al termine "apprendimento" non sia per nulla univoco e come ciò si rifletta sui differenti modi con cui realizzare il processo valutativo (quali strumenti valutativi, quali criteri valutativi, quale giudizio, quale impiego della valutazione, etc.). Come vedremo meglio nel cap. 3.1, l'assunzione del concetto di competenza come parola chiave con cui considerare l'apprendimento del soggetto ci consentirà di affrontare i dilemmi evidenziati in una prospettiva comprensiva e di integrazione delle diverse polarità.

Riguardo alla **rilevazione dei dati** è utile ricordare che essa avviene sia attraverso l'interazione quotidiana che l'insegnante ha con i propri allievi, che gli consente di farsi un'idea delle caratteristiche di ciascuno e delle loro risorse e potenzialità, sia attraverso momenti più formalizzati, specificamente deputati ad accertare gli apprendimenti conseguiti. Si tratta delle cosiddette prove di verifica, ovvero di situazioni didattiche intenzionalmente predisposte per accertare determinati risultati di apprendimento raggiunti dai nostri allievi. Al di là delle caratteristiche specifiche, possiamo pensare ad una prova di verifica come alla somministrazione di un determinato stimolo all'allievo (una domanda, una consegna, uno spunto di lavoro, ..) orientato a sollecitare una prestazione in grado di manifestare gli apprendimenti che ci interessa accertare; tale prestazione, ovvero la risposta dell'allievo, richiede successivamente di essere analizzata e valutata dall'insegnante. Alla luce di quanto detto, si tende a classificare le diverse prove di verifica utilizzabili in ambito scolastico in base alle caratteristiche dello stimolo proposto, distinguendo tra stimoli aperti e chiusi in funzione dei gradi di libertà consentiti al soggetto, e della risposta ottenuta, distinguendo tra risposte aperte e chiuse in funzione della possibilità di predeterminare in anticipo da parte dell'insegnante la risposta fornita dall'allievo.

La Tav. 6 richiama i tre raggruppamenti di prove emergenti dalla combinazione dei due parametri: le prove non strutturate, caratterizzate da uno stimolo avente molti gradi di libertà e da una risposta non predeterminabile proprio in virtù dell'apertura dello stimolo (ad esempio la classica traccia di un elaborato scritto: "parla di ..."); le prove strutturate, caratterizzate da uno stimolo che riduce (o elimina) i gradi di libertà e da una risposta predeterminabile da parte dell'insegnante (ad esempio un *item* a scelta multipla); le prove semistrutturate, che rappresentano una situazione intermedia tra le due precedenti, caratterizzate da uno stimolo che presenta un numero limitato di gradi di libertà e da una risposta non predeterminabile da parte dell'insegnante (ad esempio un saggio breve, in cui produrre un elaborato rispettando alcuni vincoli quantitativi e qualitativi posti).

Al di là delle differenti caratteristiche di ciascuna prova, i due parametri in base ai quali si apprezza la qualità di uno strumento di verifica degli apprendimenti riprendono i requisiti chiave di un qualsiasi strumento di rilevazione di un fenomeno naturale: la validità, ovvero la corrispondenza tra la prestazione rilevata e l'apprendimento che si intende accertare, e l'attendibilità, ovvero la costanza nella lettura della prestazione fornita dal soggetto, indipendentemente dal momento in cui la si valuta o da chi la valuta (cfr. Lichtner, 2004). Se riconduciamo tali parametri alla struttura di una prova di verifica possiamo osservare come la validità sia associata alle caratteristiche dello stimolo proposto, ovvero alla relazione che si viene ad instaurare tra la prestazione sollecitata nell'allievo e l'apprendimento che si intende accertare, mentre l'attendibilità richiami le modalità di lettura della prestazione da parte dell'insegnante (vd. Tav. 7). In termini generali possiamo ricordare che le prove non strutturate tendono a manifestare criticità in ordine alla loro attendibilità, laddove le prove strutturate presentano maggiori problemi in ordine alla loro validità; le prove semistrutturate rappresentano la ricerca di un punto di equilibrio tra pregi e difetti delle altre due tipologie (cfr. Domenici, 2001).

**Tav. 6 - Tipologia di prove di verifica.**



**Tav. 7 - Struttura e requisiti di qualità della prova valutativa.**



La **definizione dei criteri** richiama la stretta relazione tra il momento progettuale e quello valutativo, in quanto i criteri di giudizio nel campo della valutazione degli apprendimenti rinviano essenzialmente ai traguardi formativi che sono stati identificati in fase progettuale. Anche in questo caso, del resto, accanto ai criteri di giudizio esplicitati nei documenti progettuali o nelle griglie di valutazione è importante richiamare l'incidenza dei criteri impliciti utilizzati dall'insegnante quando valuta i suoi allievi, che rimandano alla sua idea di buon apprendimento e buon allievo, maturata e consolidata attraverso le sue esperienze prima di studente e poi di insegnante. È importante sottolineare come questa fase del processo valutativo non si giochi solo nella identificazione dei criteri di giudizio ma riguardi anche le modalità di attribuzione del giudizio all'allievo, ovvero i parametri in base al quale mettere a confronto la rappresentazione che ci siamo fatti di un determinato allievo con i nostri criteri di giudizio, la nostra idea di qualità.

A tale riguardo ci sono tre differenti modi attraverso cui arrivare a formulare un giudizio scolastico: il primo fa riferimento ad uno standard assoluto, ovvero ad una prestazione ritenuta ottimale (o accettabile) in base a cui confrontare la prestazione ottenuta dall'allievo, e il giudizio tende ad apprezzare lo scarto esistente tra l'allievo ideale (lo standard di riferimento) e l'allievo reale (giudizio elevato, scarto minimo; giudizio insufficiente, scarto massimo); il secondo fa riferimento all'insieme delle prestazioni ottenute da quello specifico gruppo di allievi (generalmente la classe) e il giudizio tende a posizionare il singolo allievo in rapporto alla distribuzione delle prestazioni della classe (giudizio elevato, fascia alta o medio alta; giudizio insufficiente, fascia bassa o medio-bassa); il terzo fa riferimento al progresso dell'allievo e il giudizio tende ad

apprezzare l'entità del progresso (o del regresso) manifestato da quello specifico allievo in rapporto ad un livello ritenuto iniziale (giudizio elevato, progresso massimo; giudizio insufficiente, progresso minimo o regresso). Si può intuire facilmente come la stessa prestazione possa essere giudicata diversamente a seconda che la si confronti con uno standard assoluto, con la media delle prestazioni ottenuta dalla classe, con una precedente prestazione di quello specifico allievo.

Sia in relazione alla definizione dei criteri, sia in relazione alla modalità di attribuzione del giudizio il requisito essenziale che deve soddisfare la valutazione scolastica è quello della trasparenza, ovvero della esplicitazione delle scelte compiute dall'insegnante in ordine alla formulazione dei giudizi valutativi. La valutazione scolastica, infatti, si presenta come una valutazione di tipo pubblico avente una rilevanza sociale, pertanto presuppone una trasparenza non soltanto del giudizio espresso, bensì anche dei criteri in base a cui è formulato e delle evidenze empiriche in base a cui si fonda; si tratta della linea di demarcazione che distingue una valutazione di tipo professionale da una valutazione oscura e arbitraria.

Il momento di **espressione del giudizio** pone essenzialmente una problematica di codici attraverso cui formulare l'esito della valutazione; al di là dell'aspetto strettamente comunicativo (uso di numeri, di aggettivi, di simboli, etc.) è opportuno ricordare come il giudizio possa essere espresso attraverso variabili di tipo nominale che indicano una situazione dicotomica di presenza/assenza di una certa condizione (superamento/non superamento della prova, promozione/bocciatura), variabili di tipo ordinale che indicano un certo numero di livelli su cui stilare una graduatoria dei risultati (dal livello più elevato a quello meno elevato), variabili di tipo metrico che quantificano una prestazione sulla base di un'unità di misura definita (numero degli *item* corretti, numero delle prove superate). Generalmente il giudizio scolastico tende a privilegiare variabili di tipo ordinale, ovvero una scala di giudizi che consente di stilare una graduatoria dei soggetti valutati ma non consente (o non dovrebbe consentire) di quantificare le differenze tra un livello e l'altro o di fare la media tra più giudizi; da questo punto di vista una scala di aggettivi (insufficiente, sufficiente, buono, ..), una scala di numeri (5,6,7,...), una scala di lettere (E, D, C, ...), una scala di simboli (rosso, giallo, verde, ...) risultano assolutamente equivalenti, in quanto scale ordinali distinte esclusivamente dal codice impiegato. I differenti significati che possono essere attribuiti ad un aggettivo, un numero o una lettera richiamano la connotazione attribuita ai diversi simboli, non una differenza sostanziale tra le diverse modalità.

La fase di **regolazione dell'insegnamento** evidenzia quella circolarità tra momento valutativo, momento dell'azione didattica e momento progettuale e segnala come il processo di valutazione degli apprendimenti non metta in gioco solo l'allievo, principale imputato nel dibattito, ma anche l'insegnante e la sua azione (o almeno dovrebbe mettere in gioco...). Sostanzialmente il giudizio sul singolo e sull'insieme degli allievi rappresenta un *feed-back* per l'insegnante o gli insegnanti utile a ripercorrere il processo didattico realizzato e a riconoscerne l'efficacia in rapporto ai traguardi che ci si era prefissati; inoltre il giudizio può divenire la base su cui stabilire quale percorso di sviluppo prevedere per l'allievo, in termini di recupero di lacune, potenziamento, miglioramento dell'apprendimento, etc. Ovviamente il ruolo da assegnare a questa fase è in stretta relazione alle funzioni assegnate alla valutazione che sono state discusse in precedenza: risulterà cruciale in una prospettiva di valutazione formativa o diagnostica, di valutazione per l'apprendimento, meno rilevante in una prospettiva di valutazione certificativa o sommativa, di valutazione dell'apprendimento.

La **comunicazione del giudizio** richiama la necessità di collocare il momento della valutazione in una logica formativa; il giudizio scolastico, infatti, non è (o non dovrebbe essere) equiparabile ad una sentenza, che si esaurisce appunto nell'espressione del giudizio, bensì ricade inevitabilmente sulla relazione formativa. Ciò evidenzia la necessità di tenere conto dei destinatari (allievi, genitori, docenti, ...) e delle diverse funzioni attribuite alla valutazione nello stabilire le modalità di comunicazione del giudizio e di fornire ad essi le chiavi di lettura necessarie per utilizzare il giudizio stesso come risorsa per il proprio percorso formativo. Un altro aspetto da sottolineare, che si connette al passaggio successivo, riguarda la responsabilizzazione dei soggetti coinvolti (in

particolare allievi e genitori) che non possono essere pensati come destinatari passivi del giudizio della scuola, nella logica della sentenza appunto, ma inevitabilmente come protagonisti del proprio percorso di crescita e quindi come interlocutori con cui condividere il giudizio e comprenderne l'uso migliore in rapporto agli sviluppi futuri. Non è difficile riconoscere come la scuola spesso si dimentica di queste valenze del giudizio valutativo, unicamente preoccupata di non esporsi troppo e di difendersi da eventuali attacchi al proprio operato, anche come riflesso delle proprie incertezze e fragilità nel gestire il momento valutativo.

Riguardo ai **ruoli dei soggetti** vi sono diversi piani di lettura della dinamica valutativa in ambito scolastico.

Innanzitutto la relazione tra valutazione individuale affidata al singolo docente e valutazione collegiale affidata all'équipe pedagogica o al Consiglio di classe, una condizione presente - seppure con caratteristiche diverse - nei vari gradi scolastici avente lo scopo di privilegiare un punto di vista intersoggettivo in merito ad alcune decisioni cruciali nel percorso scolastico dell'allievo come la promozione o la bocciatura. Il principio è pienamente condivisibile giacché una valutazione affidata ad una pluralità di soggetti è una condizione per ridurre l'inevitabile soggettività presente nel giudizio valutativo; anziché inseguire il mito di una valutazione oggettiva risulta utile e urgente lavorare su questa dimensione di collegialità in direzione di un linguaggio e di criteri di giudizio condivisi tra i docenti.

In secondo luogo il ruolo delle famiglie nella valutazione in ambito scolastico, in particolare in relazione ai gradi scolastici primari; oltre ad essere destinatari del giudizio valutativo le famiglie sono anche fonti di informazione sulla crescita complessiva dell'allievo e potenziali osservatori privilegiati della capacità dell'allievo di impiegare i propri apprendimenti in contesti extrascolastici; in una prospettiva formativa più allargata, inoltre, le famiglie sono corresponsabili di un intervento orientato a promuovere la crescita dell'allievo. A fronte di tale potenzialità il ruolo delle famiglie è spesso scarsamente valorizzato, in particolare su un tema così delicato come quello della valutazione; richiamando la dinamica di potere che una relazione valutativa riflette il problema di fondo sta, ancora una volta, nella tranquillità e sicurezza dell'insegnante/i nel gestire tale relazione e nel saper condividere una parte del proprio potere senza paura di perderlo.

Infine, ma non ultimo in ordine di importanza, si pone il problema del ruolo dell'allievo nella valutazione, spesso relegato dalla scuola ad esclusivo oggetto della valutazione, senza diritto di cittadinanza nel processo valutativo. La questione di una responsabilizzazione dell'allievo nel processo valutativo è centrale in quanto riflette una dinamica di potere che permea di sé anche la relazione didattica, consente uno sguardo più allargato alla valutazione attraverso una considerazione del punto di vista soggettivo verso la propria esperienza di apprendimento, rappresenta una condizione per valorizzare un approccio valutativo *per* l'apprendimento, non solo *dell'*apprendimento. Pur nella diversità tra i diversi gradi scolastici (coinvolgimento, più o meno estemporaneo nella scuola primaria, tendenziale esclusione - al più diritto all'informazione - nella scuola secondaria) si registra un forte arretratezza su questo piano; ancora una volta, di fronte alle fragilità dei docenti e alle loro debolezze in materia valutativa, tende a prevalere un atteggiamento difensivo, che evita qualsiasi forma di coinvolgimento o di esplorazione. Ancora una volta, e forse è il segnale più interessante emergente da una riflessione sui ruoli valutativi, la disponibilità ad ascoltare e aprirsi al punto di vista dell'altro (genitore, allievo o collega) rappresenta una cartina di tornasole del grado di sicurezza e di identità professionale dell'insegnante.

### **3. PROPOSTE DI LAVORO**

#### **3.1. Riflessione sulle pratiche valutative**

In rapporto ad alcuni concetti chiave del processo valutativo si propone una ricognizione delle proprie pratiche valutative sulla base delle seguenti domande. Si suggerisce una riflessione

individuale di ciascun docente sulle proprie pratiche valutative, seguita da un confronto a livello di gruppo.

- **QUALI TIPOLOGIE DI STRUMENTI DI VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI?**

Elencare gli strumenti di verifica impiegati e provare a classificarli sulla base delle categorie proposte. Aggiungere eventuali commenti in relazione ai punti di forza e di debolezza delle diverse prove (validità, attendibilità, modalità di costruzione, modalità di impiego, ....)

| PROVE NON STRUTTURATE (stimolo aperto/risposta aperta) |          |
|--|----------|
| TIPOLOGIE DI PROVE                                     | COMMENTO |
|  |          |
| PROVE SEMISTRUTTURATE (stimolo chiuso/risposta aperta) |          |
| TIPOLOGIE DI PROVE                                     | COMMENTO |
|  |          |
| PROVE STRUTTURATE (stimolo chiuso/risposta chiusa)     |          |
| TIPOLOGIE DI PROVE                                     | COMMENTO |
|  |          |

- **CHE COSA VALUTO? CONOSCENZE/ABILITÀ O COMPETENZE?**

In riferimento alle singole prove di verifica impiegate evidenziare se sono orientate a verificare il possesso di abilità/conoscenze o la padronanza di competenze; replicare la stessa operazione anche per il giudizio di fine quadrimestre/anno.

|   |            |
|---|------------|
| ATTRAVERSO QUALI PROVE VALUTO ABILITÀ/CONOSCENZE?   |            |
|   |            |
| ATTRAVERSO QUALI PROVE VALUTO COMPETENZE?           |            |
|   |            |
| COSA VALUTO NEL GIUDIZIO DI FINE QUADRIMESTRE/ANNO? |            |
| CONOSCENZE/ABILITÀ                                  | COMPETENZE |
| COMMENTI  |            |
|   |            |

- **SULLA BASE DI QUALI ELEMENTI DOCUMENTALI VALUTO?**

Precisare quali sono gli elementi documentali in base a cui si esprime il giudizio conclusivo di fine quadrimestre/anno

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Risultati verifiche      |  |
| Osservazioni             |  |
| Informazioni di contesto |  |
| Autovalutazioni          |  |
| Altri elementi           |  |
| COMMENTO                 |  |

- **QUALI MODALITÀ DI ATTRIBUZIONE DEL GIUDIZIO?**

Indicare quali modalità di attribuzione del giudizio viene impiegata (standard assoluto, media della classe, progresso dell'allievo) e, nel caso se ne utilizzi più di una, stimare il peso attribuito (totale 100). Si propone di riferirsi sia alla prova valutativa più frequentemente utilizzata nella propria disciplina/e, sia alla valutazione quadrimestrale.

| SINGOLA PROVA | QUALE/I MODALITÀ?                               | QUALE PESO |
|---------------|---|------------|
|               | <input type="checkbox"/> standard assoluto      | ..... %    |
|               | <input type="checkbox"/> media della classe     | ..... %    |
|               | <input type="checkbox"/> progresso dell'allievo | ..... %    |
| COMMENTO      |   |            |

| VALUTAZIONE QUADRIMESTRALE | QUALE/I MODALITÀ?                               | QUALE PESO |
|----------------------------|---|------------|
|                            | <input type="checkbox"/> standard assoluto      | ..... %    |
|                            | <input type="checkbox"/> media della classe     | ..... %    |
|                            | <input type="checkbox"/> progresso dell'allievo | ..... %    |
| COMMENTO                   |   |            |

• **QUALE RUOLO VIENE ASSEGNATO AGLI STUDENTI?**

Descrivere sinteticamente le proprie esperienze di coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo:

- informazione sulle modalità e i criteri di valutazione;
- definizione condivisa di alcune regole relative alla valutazione (contratto formativo);
- coinvolgimento nella valutazione dei compagni;
- coinvolgimento nella valutazione di se stessi (autovalutazione);
- .....

|                           |  |
|---------------------------|--|
| DESCRIZIONE<br>ESPERIENZA |  |
| COMMENTO                  |  |

|                           |  |
|---------------------------|--|
| DESCRIZIONE<br>ESPERIENZA |  |
| COMMENTO                  |  |

- **De-costruzione prove INVALSI**

**Organizzazione del lavoro:**

- Distribuzione in gruppi, in rapporto alle discipline di Italiano e Matematica
- Duplicazione e circolazione dei materiali di lavoro (vedi sotto)
- Calendarizzazione di un incontro di 3 ore

**Compito per i gruppi**

- Analisi critica dei seguenti materiali:
  - o Quadro di riferimento INVALSI
  - o Prova di rilevazione
  - o Guida alla lettura
  - o Risultati delle prove (forniti dall'INVALSI)

**Prodotto atteso**

- Sintesi del lavoro sulla base della seguente traccia:
  - o Quali sono i traguardi formativi che la prova vuole accertare?
  - o Quali sono gli elementi di interesse dei quesiti proposti (analisi puntuale di ciascun quesito)
  - o Quali sono gli elementi di interesse dei quesiti proposti (analisi puntuale di ciascun quesito)
  - o Quali sono gli elementi di difficoltà che potrebbero affrontare gli allievi (analisi puntuale di ciascun quesito)
  - o Quali interrogativi o esigenze di approfondimento?
  - o Quali indicazioni ricavare per la costruzione di prove di verifica di Istituto?
  - o Quali indicazioni ricavare per la proposta didattica dell'Istituto?
  - o Quali interrogativi o esigenze di approfondimento?

#### **4. PERCORSI DI APPROFONDIMENTO**

M. CASTOLDI, *Didattica generale*, Firenze, Mondadori Education, 2010. Il volume nasce dall'esperienza di insegnamento nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e nelle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario dell'Università di Torino. Nella prima parte vengono approfonditi alcuni concetti chiave relativi al sapere didattico, sulla base della interazione dialettica tra ricerca e azione e delle reciproche connessioni tra il momento progettuale, l'evento didattico e il momento valutativo. Nella seconda parte si analizzano le linee di sviluppo emergenti da un approccio centrato sulle competenze e le relative sfide poste al sapere didattico, in rapporto ad una rivisitazione dell'idea di apprendimento, di insegnamento e di valutazione. L'analisi critica di alcune esperienze didattiche, nella terza parte, e una sezione antologica, nella quarta parte, rappresentano un'opportunità di integrazione ed approfondimento del quadro concettuale, sia sul piano delle metodologie operative, sia sul piano dei costrutti teorici.

M. LICHTNER, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Milano, F. Angeli, 2004. Il volume presenta un'analisi del modello docimologico di valutazione, orientato a valorizzare la dimensione oggettiva, in particolare la misurazione dei risultati attraverso strumenti affidabili e validi, in contrapposizione alla modalità tradizionale basata sull'intuito, esposta alla soggettività, alla variabilità, all'approssimazione. L'apporto docimologico risulta importante ma parziale, in quanto ignora il ruolo dei processi (cognitivi, affettivi e relazionali) che entrano in gioco nell'apprendimento e rischia di trascurare o sottovalutare le forme di pensiero e di ragionamento superiori che difficilmente risultano oggettivabili. Attraverso l'apporto di un approccio fenomenologico, l'autore propone un paradigma valutativo che sappia integrare dimensioni soggettive (ruolo attivo dell'allievo, importanza delle emozioni e della socialità, costruzione

personale delle conoscenze...) e dimensioni oggettive (importanza dei contenuti culturali, rilevazioni quantitative...), processi e risultati, presentando un ricco set di strumenti valutativi ai quali è possibile ricorrere.

- P. WEEDEN, J. WINTER e P. BROADFOOT, *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*, Trento, Erickson, 2009. L'enfasi posta sulla misurazione a livello valutativo ha portato la scuola inglese (dove sono previsti test standardizzati per tutti gli alunni/studenti in classi filtro, i cui risultati hanno conseguenze rilevanti su insegnanti e scuole) in una situazione paradossale: ad un innalzamento dei livelli standard di apprendimento non ha corrisposto un miglioramento della qualità dell'apprendimento. La preoccupazione di ottenere buoni risultati ha portato a concentrare l'attenzione, sia da parte degli allievi che degli insegnanti, sulla capacità di affrontare positivamente i test. Si sono verificati, in tal modo, una contrazione dei programmi e un appiattimento dell'apprendimento su obiettivi di tipo prevalentemente riproduttivo. Serve una valutazione che orienti verso traguardi che portino alla padronanza delle competenze più che ad obiettivi di prestazione. Gli allievi vanno coinvolti nei processi valutativi, sviluppando capacità riflessivo-metacognitive e autoregolative. Fornire *feedback* e incoraggiamenti (la valutazione incide sulla motivazione) mentre l'allievo apprende, consente all'insegnante di stimolare la regolazione dei processi e il miglioramento anche dei prodotti terminali. I voti non forniscono informazioni/descrizioni né sui processi né sui prodotti; meglio formulare giudizi, fornendo informazioni e suggerimenti che possano risultare proattivi nei confronti dell'apprendimento degli allievi.

## 1. INQUADRAMENTO CULTURALE

Uno spettro si aggira nel dibattito sul curricolo e sulla formazione scolastica, lo spettro della competenza. Negli ultimi dieci-quindici anni si è assistito all'irruzione di questo concetto nel dibattito sulla scuola, prima ancora che nel nostro paese a livello internazionale: un concetto, quello di competenza, portatore di un potenziale deflagrante rispetto ai modi di intendere l'insegnamento/apprendimento e la valutazione in ambito scolastico, in quanto espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l'idea di sapere e di apprendimento. Non si tratta solo di un cambiamento di superficie, risolvibile sostituendo concetti più frequentati, come quello di conoscenze o abilità; il nuovo termine richiede di ripensare in profondità i modi del fare scuola in tutte le loro manifestazioni.

Solo la consapevolezza della potenzialità eversiva contenuta nel costrutto della competenza può consentire di affrontare le implicazioni operative connesse al suo impiego nella formazione scolastica e di evitare l'ennesima operazione gattopardesca, di cui è piena la storia dell'innovazione scolastica nel nostro paese, attraverso una riverniciatura lessicale o un'operazione di "lifting estetico" alle forme della didattica e della valutazione, senza intaccarne la sostanza. Non è sulla struttura superficiale delle pratiche didattiche e valutative della scuola che occorre esplorare il portato del costrutto della competenza, bensì sulla struttura profonda, sui modi di pensare l'apprendimento e l'insegnamento. Per dirla con Watzlawich (1974) si tratta di un "cambiamento di tipo 2", profondo e globale, che modifica i paradigmi, gli assunti di valore dell'esperienza scolastica, non di un semplice "cambiamento di tipo 1", superficiale e circoscritto, limitato a qualche correttivo o revisione di facciata.

In questo capitolo proveremo a sintetizzare i tratti distintivi del costrutto della competenza in ambito formativo e a ricollegarli ad alcuni tra i riferimenti più significativi emergenti dal dibattito internazionale in ordine alla individuazione delle competenze chiave per l'insegnamento scolastico.

### 1.1. Spunti per una definizione

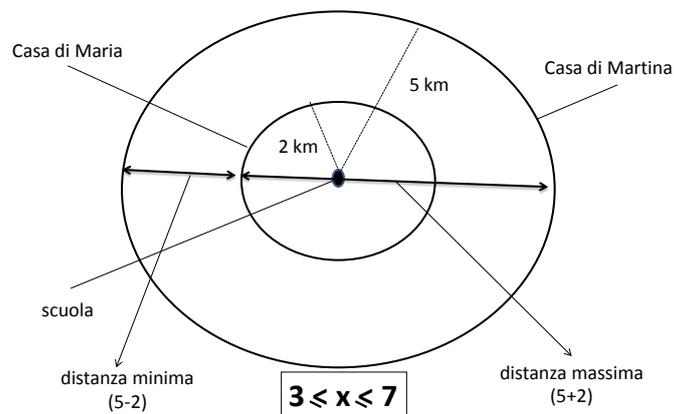
*“Maria abita a due chilometri di distanza dalla scuola, Martina a cinque. Quanto abitano lontane Maria e Martina l'una dall'altra?”*. Si tratta di un esempio di *item* tratto dal Progetto PISA, che a prima vista può apparire mal formulato o ambiguo e non consentire una risposta certa; in realtà una risposta precisa esiste: la distanza tra le due case può assumere qualsiasi valore compreso nell'intervallo tra 3 e 7. Alcune caratteristiche del quesito sono da evidenziare: da un lato si tratta di una situazione problematica che contiene alcuni elementi di ambiguità, apparentemente mal posta se rapportata ai classici quesiti scolastici contenenti tutti gli elementi necessari a trovare una soluzione; dall'altro la sua soluzione richiede di rappresentarsi la situazione che viene proposta, come condizione per poter arrivare in modo diretto alla soluzione (vd. Tav. 8).

La Tav. 9 presenta un secondo esempio, sempre ripreso dal progetto PISA. Tra le quattro opzioni la soluzione D è quella che presenta meno problemi: si tratta di un rettangolo di cui conosciamo base e altezza, possiamo quindi affermare che i 32 metri di tavole sono sufficienti. Qualche problema in più per la figura B: anche in questo si tratta di una figura nota, il parallelogramma, ma di essa non conosciamo la misura del lato obliquo e non possiamo neppure calcolarla. Possiamo però dedurre che, essendo l'altezza 6 metri, il lato obliquo avrà una lunghezza indeterminata ma

maggiore di 6, pertanto i nostri 32 metri di tavole non saranno sufficienti a recintare l'area. Le figure A e C presentano forme non riconducibili a figure geometriche note, di cui non possiamo neppure calcolare il perimetro come sommatoria dei singoli lati, non conoscendo la misura di ciascuno di essi. Se pensiamo le figure A e C come rettangoli, immaginando i segmenti interni come prolungamenti dei lati più esterni, allora le due figure sono riconducibili al rettangolo della figura D, pertanto possiamo dedurne che i 32 metri di tavole sono sufficienti per recintarle.

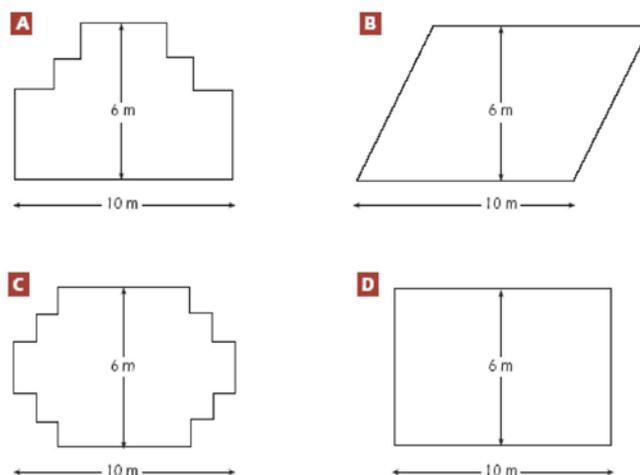
**Tav. 8 - Un esempio di quesito dal PISA.**

Maria abita a due chilometri di distanza dalla scuola, Martina a cinque. Quanto abitano lontane Maria e Martina l'una dall'altra?



**Tav. 9 - Un altro esempio di quesito dal PISA.**

Un carpentiere ha 32 metri di tavole. Quali di questi recinti può realizzare?



15

In rapporto alla risoluzione di questo problema può essere interessante mettere a confronto due approcci differenti: quello di un allievo “diligente”, che ha acquisito i saperi scolastici ma fatica ad utilizzarli in contesti diversi da quelli abituali, e quello di un allievo “competente”, che gestisce con maggiore flessibilità l’incontro tra il quesito proposto e i propri saperi (cfr. Tav. 10).

**Tav. 10 - Il problema del carpentiere: diligenza e competenza a confronto.**

|                               | Allievo “diligente”   | Allievo “competente”  |
|-------------------------------|---|---|
| Risorse                       | Conosce il concetto di somma e di perimetro, sa effettuare somme      | Conosce il concetto di somma e di perimetro, sa effettuare somme                  |
| Strutture di interpretazione  | Si chiede “Quando abbiamo trattato queste figure a scuola?”           | Legge il problema come “Trasformare le figure irregolari in figure note”          |
| Strutture di azione           | Cerca, senza successo, di applicare una formula risolutiva nota       | Trasforma le figure irregolari in figure note                                     |
| Strutture di auto-regolazione | Rinuncia a risolvere il problema (“Non lo abbiamo trattato a scuola”) | Se la trasformazione non porta ad una soluzione, cerca trasformazioni alternative |

A partire dagli esempi proposti proviamo a ricavare alcune conclusioni più generali, prendendo spunto dal contributo di un matematico (Schoenfeld, citato in Lichtner, 2004), il quale identifica quattro componenti in una competenza esperta nel *problem solving* matematico. Innanzitutto le risorse cognitive, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione del problema (concetto di raggio, formule per calcolare il perimetro, abilità nel fare somme ed effettuare sottrazioni, ...); in secondo luogo le euristiche, ovvero la capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco, di rappresentarlo, come è risultato evidente nel caso del primo esempio; in terzo luogo le capacità strategiche, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorarne la soluzione, valutarne la plausibilità; infine il sistema di valori del soggetto, con particolare riguardo alla sua idea di matematica e di se stesso in rapporto alla matematica.

La proposta di Schoenfeld ci aiuta a cogliere con evidenza la principale difficoltà connessa ad un apprendimento per competenze da parte della scuola e, più in generale, al rapporto tra un approccio formativo per competenze e la cultura scolastica. La scuola tende ad attribuire molto valore alla prima delle componenti richiamate dall’Autore, il possesso di conoscenze e abilità; molta meno attenzione viene posta, sia nel momento didattico sia nel momento valutativo, alle altre componenti, spesso considerate alla stregua di doti innate nello studente, ma non tematizzate dalla cultura e dalla prassi scolastica tradizionale. Il problema di una formazione per competenze, quindi, consiste nell’allargare lo sguardo all’insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa.

## 1.2. Evoluzione del concetto

Se gli esempi che abbiamo richiamato ci rinviano al significato attuale assegnato alla competenza in ambito formativo, le prime accezioni del concetto di competenza utilizzati in ambito formativo richiamavano una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto (la matrice “*job/skill*” ben rappresenta questo tipo di approccio alla competenza). Nei decenni successivi si assiste ad un’articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- dal semplice al complesso: la competenza non è riducibile ad un insieme di prestazioni atomiche e separate, bensì tende ad essere pensata come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- dall'esterno all'interno: l'analisi della competenza richiede di andare oltre i comportamenti osservabili e di prestare attenzione alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo. In questa direzione si colloca la distinzione di origine chomskiana tra "competenza", intesa come qualità interna del soggetto, e "prestazione", intesa come comportamento osservabile; distinzione ripresa ed allargata ai processi cognitivi da B. G. Bara: "Con il termine competenza intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione" (Bara, 1990).
- dall'astratto al situato: la competenza non è riducibile ad un concetto astratto e generale, bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti.

Una sintetica definizione del concetto, in grado di dare conto del percorso evolutivo che abbiamo richiamato, è quella proposta da M. Pellerey, il quale definisce la competenza come "*capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*" (Pellerey, 2004: 16). Essa consente di evidenziare i principali attributi che qualificano tale concetto nel dibattito attuale sull'apprendimento:

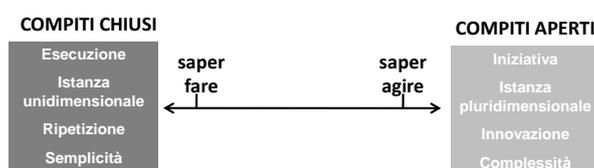
- la capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l'utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche ed evidenzia la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l'azione;
- la messa in moto e l'orchestrazione delle proprie risorse interne, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. La manifestazione di un comportamento competente richiede al soggetto di mettere in gioco tutto se stesso, mobilitando l'insieme delle risorse personali di cui dispone;
- l'utilizzo delle risorse esterne in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica all'interno della quale comprenderne il significato e il valore.

Secondo tale accezione il costrutto di competenza risulta comprensivo delle diverse dimensioni implicate nel processo di apprendimento, riconducibili ai seguenti tre piani:

- le conoscenze, intese come rappresentazioni del mondo che il soggetto si costruisce attraverso gli stimoli che gli vengono dall'ambiente esterno e dal sapere codificato (classificabili in dichiarative, procedurali e condizionali);
- le abilità, intese come schemi operativi che permettono al soggetto di agire in forma fisica e mentale su oggetti materiali o simbolici;
- le disposizioni ad agire, intese come attitudini del soggetto a relazionarsi con la realtà in cui opera, sia sul versante soggettivo (rapporto con se stesso e con gli altri), sia sul versante oggettivo (rapporto con il contesto d'azione e con il compito di realtà).

In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal “saper fare” al “saper agire”: un’espressione che ben sintetizza il passaggio da una visione comportamentista, più centrata sulle dimensione operativa e prestazionale, ad una visione che riecheggia i filoni del costruttivismo sociale e situato (cfr. Le Boterf, 2008). In realtà l’Autore francese allarga ulteriormente il campo evidenziando tre dimensioni connesse all’esercizio di una competenza: il saper agire, intesa come capacità di mobilitare il proprio sapere in risposta ad un certo compito, il voler agire, intesa come disponibilità ad investire al meglio le proprie risorse nell’affrontare il compito, il poter agire, intesa come sensibilità alle risorse e ai vincoli che il contesto operativo inevitabilmente pone. Il passaggio verso compiti di apprendimento che implicano l’esercizio di una competenza si può riconoscere nella transizione da compiti chiusi, caratterizzati dalla riproduzione di determinati apprendimenti e dalla semplicità della situazione problematica posta, a compiti aperti, caratterizzati dalla rielaborazione del proprio sapere e dalla complessità delle situazioni proposte (vd. Tav. 11).

**Tav. 11** - *Le caratteristiche dei compiti di apprendimento*



### 1.3. Elementi di condivisione

Il dibattito più recente sul significato di competenza in ambito formativo, che abbiamo provato a sintetizzare, converge quindi verso alcune acquisizioni che distinguono tale costrutto dagli altri concetti con cui la cultura scolastica ha tradizionalmente identificato i propri traguardi formativi, “conoscenze” e “abilità” in particolare. Se dovessimo sintetizzare il valore aggiunto che il termine “competenza” veicola rispetto a termini come “conoscenze” o “abilità” nel designare i traguardi di formazione potremmo riconoscerlo nelle seguenti transizioni:

- da una visione statica ad una visione dinamica: le conoscenze e le abilità identificano un sapere che il soggetto possiede, una sorta di repertorio di strumenti culturali a disposizione del soggetto, laddove la competenza richiama un sapere in movimento, colto nel vivo dell’azione;
- da una visione analitica ad una visione olistica: un approccio riduzionista si cela dietro il tentativo di identificare il sapere come un insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti più o meno essenziali, un tentativo di parcellizzare il sapere nei suoi elementi costitutivi, laddove la competenza ci richiama un approccio più globale, comprensivo dell’insieme delle variabili in gioco;
- da una visione astratta ad una visione situata: le conoscenze e le abilità richiamano un sapere decontestualizzato, a valenza generale (so fare una moltiplicazione ed è un’abilità che posso impiegare nei contesti più diversi), laddove la competenza richiama un sapere situato, nel contesto dell’azione in cui si svolge.

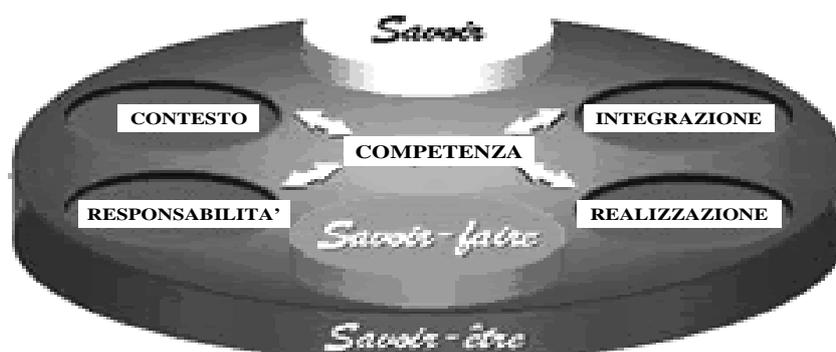
Alcuni dei più recenti documenti pubblicati a livello internazionale convalidano e sviluppano ulteriormente i significati richiamati. Nel progetto De.Se.Co., ad esempio, promosso dall’OCSE allo scopo di individuare un insieme di competenze chiave per l’inserimento attivo nella vita adulta,

sono presenti i tre piani indicati (sapere, saper fare e saper essere) e sono ben evidenziate le parole chiave che qualificano il costrutto della competenza (vd. Tav. 12): “realizzazione” per evidenziare il riferimento ad un compito da affrontare e risolvere attraverso un prodotto riconoscibile e identificabile; “integrazione” a richiamare la mobilitazione delle risorse a disposizione del soggetto; “contesto” per sottolineare la capacità di muoversi all’interno delle risorse e dei vincoli caratterizzanti il contesto d’azione; “responsabilità” a richiamare il ruolo attivo del soggetto nell’esercizio della competenza. La definizione di competenza impiegata nel progetto DeSeCo, intesa come “capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un’attività o un compito” (Rychen-Salganik, 2003), sintetizza tale rappresentazione enfatizzando il valore pragmatico sotteso al concetto.

Un altro autorevole riferimento è contenuto nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l’apprendimento permanente (23 aprile 2008), nella quale vengono proposte le seguenti definizioni:

- le conoscenze “*indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche*”;
- le abilità “*indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti )*”;
- le competenze “*indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*”.

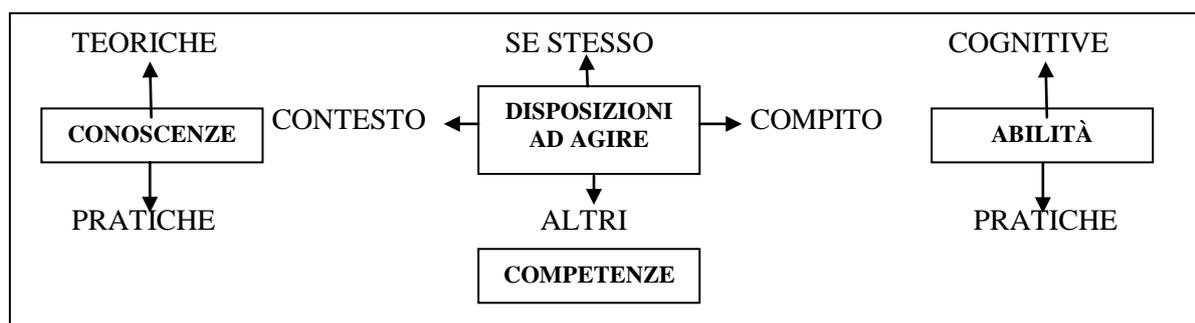
**Tav. 12 - Il concetto di competenza nel progetto DeSeCo.**



Fonte: Rychen D.S. & Salganik L.H. (2003).

Facendo riferimento anche alle “disposizioni ad agire”, non riprese espressamente nel Quadro Europeo, la Tav. 13 sintetizza graficamente il costrutto della competenza e le sue dimensioni costitutive utilizzando le categorie proposte nel Quadro Europeo.

**Tav. 13** - Una rappresentazione del costrutto della competenza in ambito formativo.



Una volta identificati gli elementi generali che ci consentono di definire il concetto di competenza occorre evidenziare alcune questioni aperte, strettamente riconducibili all'ambito di significato che è stato richiamato, che rendono problematico l'impiego del costrutto in ambito formativo. In primo luogo la possibilità di analizzare un costrutto così complesso e articolato in termini rigorosi, riuscendo ad identificare con precisione le componenti messe in gioco e le loro reciproche relazioni, un problema presente in tutta la epistemologia della complessità. In secondo luogo la possibilità di fissare in modo riconoscibile gli attributi di una competenza in una determinata fascia di età o livello scolastico, in riferimento ad una visione dinamica ed evolutiva della competenza stessa, poco incline ad una lettura statica e puntiforme. In terzo luogo la possibilità di astrarre un significato generale di competenza e valido in una pluralità di contesti d'azione, in relazione al carattere situato della competenza stessa, identificabile in funzione di un dato compito e di un determinato contesto operativo. Infine l'opportunità di delimitare i significati delle diverse competenze in rapporto ai diversi ambiti disciplinari, in relazione al carattere trasversale veicolato dal significato di competenza come integrazione delle risorse personali. Analizzare, identificare, generalizzare, delimitare: si tratta di azioni necessarie per impiegare il costrutto della competenza nella prassi progettuale, operativa e valutativa, azioni rese problematiche dalla semantica attribuita al costrutto; in estrema sintesi potremmo concludere che la competenza appartiene al dominio dell'essere, non dell'avere: da qui il suo fascino e la sua problematicità.

#### 1.4. Visione dell'apprendimento

Il costrutto della competenza che abbiamo richiamato nella sezione precedente è in sintonia con gli indirizzi di ricerca più recenti sui processi di apprendimento, progressivamente affermatasi nella ricerca psico-pedagogica degli ultimi decenni come evoluzione dell'approccio cognitivista, il quale aveva già spostato il baricentro sui processi interni al soggetto, piuttosto che sui comportamenti manifesti. L'attributo che più di altri li contraddistingue è quello di **"costruttivo"**, a denotare un processo di apprendimento inteso come ri-costruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse. In ciò l'approccio costruttivista si qualifica per un superamento definitivo dell'antinomia soggetto/oggetto che ha da sempre contraddistinto la ricerca sull'apprendimento, nell'opposizione tra visioni oggettiviste - centrate sulla realtà esterna, in base ad una concezione dell'apprendimento come adeguamento del soggetto ad essa - e visioni soggettiviste - centrate sulla realtà interna, in base ad una concezione dell'apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto -.

Con il costruttivismo si afferma definitivamente la natura relazionale della conoscenza, come interazione dialettica tra il soggetto che conosce e l'oggetto della conoscenza, e il suo carattere dinamico, di progressiva evoluzione generata dalla dialettica indicata. Il concetto di "cambiamento concettuale" ben esprime queste caratteristiche, a partire dal principio - già presente in Piaget, Ausubel e nel cognitivismo più recente - che la dinamica di apprendimento si caratterizza per una progressiva sintonizzazione tra i modelli mentali del soggetto e i contenuti della conoscenza, tra la

struttura psicologica del soggetto e la struttura logica della conoscenza: l'apprendimento è un dare senso al mondo, integrando e sintetizzando le nuove esperienze.

Un secondo attributo che connota l'evoluzione dell'approccio costruttivista all'apprendimento è quello "**socio-culturale**", a denotare il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale gioca nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto. A partire dai contributi pionieristici di Vygotskij sul pensiero come dialogo interiorizzato e il conseguente valore dei processi interpersonali ed intrapersonali nello sviluppo del soggetto, si è progressivamente messo a fuoco il ruolo cruciale dell'interazione sociale e dei modelli culturali entro cui si sviluppa la costruzione dell'apprendimento. "*I processi di pensiero vengono considerati il risultato delle interazioni personali in contesti sociali (piano interpsicologico) e dell'appropriazione (piano intrapsicologico) della conoscenza costruita socialmente*" (Mason, 1996: 72). Nella stessa direzione si orienta il contributo della psicologia culturale bruneriana, attento a mettere in evidenza il ruolo che i sistemi simbolico-culturali giocano nello sviluppo della conoscenza individuale, sulla base di una dinamica evolutiva tra pensiero individuale e contesto socio-culturale.

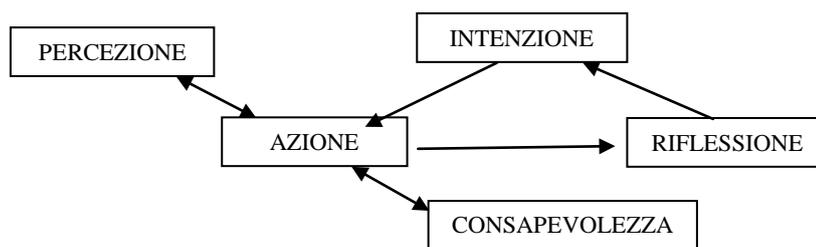
Il ruolo del contesto non è inteso solo come cornice socio-culturale entro cui si sviluppa il processo individuale di costruzione della conoscenza, ma anche come contesto d'azione entro cui si genera la conoscenza. Da qui un terzo attributo del processo di apprendimento, relativo al suo carattere "**situato**", ovvero al suo ancoramento al contesto e al contenuto specifico delle attività che lo genera. All'origine di tale sviluppo troviamo il contributo di un altro studioso russo, Leont'ev, in riferimento al ruolo giocato dall'azione - oltre che dal linguaggio - nello sviluppo di abilità complesse; la stessa prospettiva lewiniana della ricerca/azione rafforza la natura situata della conoscenza nell'evidenziare come la dinamica dei processi sociali derivi sempre dalle relazioni che si stabiliscono tra il soggetto e il contesto sociale entro cui agisce.

Un processo di apprendimento costruttivo, socio-culturale, situato: sono questi gli attributi che riassumono le direzioni più recenti della ricerca psicopedagogica. Un approdo ben sintetizzato da Jonassen, il quale definisce l'apprendimento come *una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne* (cfr. Varisco, 2002) e identifica tre poli intorno a cui ruota il processo conoscitivo inteso come costruzione di significato: il *contesto* che lo determina, la *collaborazione* che la facilita e la *costruzione* intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore. La Tav. 14 rappresenta l'apprendimento come un'azione in relazione dialogica con le intenzioni del soggetto e la sua riflessione sull'azione stessa, condizionata dalla percezione dell'ambiente e dalla consapevolezza del soggetto. Da qui la definizione dei caratteri che qualificano il processo di apprendimento:

- *attivo*, a denotare il ruolo consapevole e responsabile del soggetto;
- *costruttivo*, a denotare il processo di regolazione tra strutture mentali pregresse e nuove conoscenze;
- *collaborativo*, a denotare la dinamica di interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento;
- *intenzionale*, a denotare il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo;
- *conversazionale*, a denotare il ruolo del linguaggio nello strutturare il confronto e la negoziazione dei significati tra gli attori;
- *contestualizzato*, a denotare il riferimento a compiti di realtà entro cui situare il processo apprenditivo;
- *riflessivo*, a denotare il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica.

Un processo formativo orientato a sviluppare competenze richiede, quindi, di fare i conti con l'idea di apprendimento veicolata dalla prospettiva di costruttivismo socio-culturale e situato e di confrontarsi con i principi del processo apprenditivo che essa evidenzia.

Tav. 14 - Rappresentazione del processo di apprendimento di Jonhassen.



Fonte: Varisco, 2002: p. 60

## 2. PERCORSI OPERATIVI

Come accertare la natura processuale, situata e complessa della competenza? È questo l'interrogativo di fondo su cui impostare un approccio valutativo orientato verso le competenze. Proprio la natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro *iceberg* capaci, nella loro complementarietà, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

L'idea stessa di triangolazione, mutuata dal linguaggio della geometria, ben rappresenta la prospettiva di ricerca sottesa. La triangolazione, infatti, è una tecnica che permette di calcolare distanze fra punti sfruttando le proprietà dei *triangoli* in particolare la triangolazione geodetica è una tecnica basata sulla determinazione, da una base di stazionamento, di tre valori fondamentali di un secondo punto del territorio: distanza in linea d'aria dalla stazione, angolo orizzontale, angolo *zenitale*. Analogamente il principio di triangolazione applicato alla ricerca in ambito sociale consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi); come nella sua applicazione geometrica, il confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione.

La natura complessa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. Ovviamente le prospettive possono essere innumerevoli: in considerazione del carattere plurale dell'analisi, infatti, la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate, sebbene si tratti di contemperare tale principio con le condizioni di fattibilità e i vincoli di tempo e le risorse a disposizione. Si tratta di riconoscere il punto di equilibrio ottimale tra la validità dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi, e la sua fattibilità, in termini di tempo e risorse necessarie.

In rapporto alle sfide poste dalla valutazione della competenza, si propone una prospettiva trifocale, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva.

La *dimensione soggettiva* richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? Riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?*

La *dimensione intersoggettiva* richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel *setting* scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? In che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? Le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

La *dimensione oggettiva* richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? Di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? In quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'*idea di competenza* su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva trifocale proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

La Tav. 15 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'*iceberg*, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato

tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporre l'immagine dell'iceberg nella sua complessità.

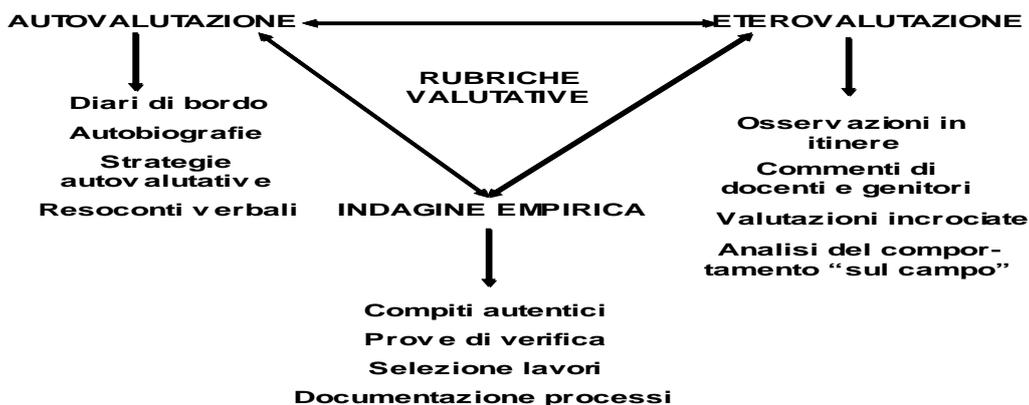
**Tav. 15 - Prospettive di valutazione della competenza.**



## 2.1. Strumenti di analisi della competenza

Le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevata e compresa. La Tav. 16 sintetizza un repertorio possibile di strumenti e materiali valutativi che possono essere messi in gioco; ovviamente nelle specifiche situazioni si tratterà di selezionare quali strumenti effettivamente impiegare, nel sostanziale rispetto del principio di triangolazione sotteso, in rapporto alle diverse prospettive di analisi proposte.

**Tav. 16 - Repertorio di strumenti di analisi delle competenze.**



Riguardo alla *dimensione soggettiva* ci si può riferire a forme di autovalutazione, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e

accreditate, anche in ambito scolastico. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e su risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé (cfr. P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, 2009). Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda “*come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?*” si colloca nella prospettiva autovalutativa che caratterizza questo primo punto di osservazione (vd. Tav. 17 per due esempi: il primo relativo alla prestazione in L2, il secondo ad una riflessione sul processo).

Riguardo alla *dimensione intersoggettiva* ci si può riferire a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo: gli insegnanti, in primis, gli altri allievi, i genitori, altre figure che interagiscono con il soggetto in formazione e hanno l’opportunità di osservarlo in azione. In merito agli strumenti, questi possono spaziare da protocolli di osservazione - strutturati e non strutturati - a questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti, da note e commenti valutativi a forme di codificazione dei comportamenti osservati nel soggetto in formazione. Si tratta di dispositivi rivolti agli altri attori coinvolti nell’esperienza di apprendimento - docenti, genitori, gruppo dei pari, interlocutori esterni - e orientati a registrare le loro aspettative verso la competenza del soggetto e le relative osservazioni e giudizi sui processi attivati e i risultati raggiunti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda “*come viene visto l’esercizio della competenza del soggetto da parte degli altri attori che interagiscono con lui?*” si colloca nella prospettiva eterovalutativa che caratterizza questo secondo punto di osservazione (vd. Tav. 18 per due esempi).

Riguardo alla *dimensione oggettiva* ci si può riferire a strumenti di analisi delle prestazioni dell’individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti di realtà richiesti al soggetto, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza, selezione di lavori svolti nell’arco di un determinato processo formativo rappresentano esempi di strumentazioni utilizzabili. Si tratta di dispositivi orientati a documentare l’esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come il soggetto ha sviluppato la sua competenza, sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa il soggetto ha appreso e al grado di padronanza raggiunto nell’affrontare determinati compiti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda “*di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione?*” si colloca nella prospettiva empirica che caratterizza questo terzo punto di osservazione (vd. Tav. 19 per alcuni esempi).

Al centro delle tre dimensioni, in rapporto all’*idea di competenza* intorno a cui ruotano i diversi strumenti e punti di vista, si pone la rubrica valutativa, come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti. La rubrica costituisce il punto di riferimento comune ai diversi materiali a cui si è fatto cenno in rapporto alle tre dimensioni di analisi e assicura unitarietà e coerenza all’intero impianto di valutazione. Ciascuno degli strumenti richiamati in precedenza rappresenta idealmente una declinazione operativa, pensata in rapporto ad uno specifico soggetto e ad un determinato punto di osservazione, dell’idea di competenza condensata nella rubrica valutativa; come abbiamo già ricordato solo questa condizione giustifica e legittima l’impianto plurale di valutazione proposto (per un approfondimento, cfr. Castoldi, 2009).

**Tav. 17 - Strategie autovalutative: due esempi.**

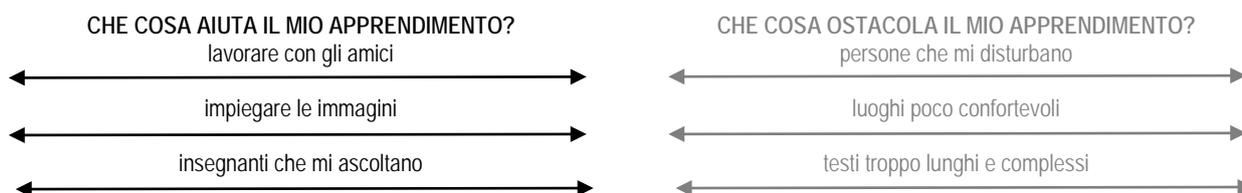
**CONFRONTO TRA VALUTAZIONI**

|                | Pienamente raggiunto  | Raggiunto  | Parzialmente raggiunto   |
|----------------|---|--|--|
| <b>Ascolto</b> | Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua su argomenti familiari                        | Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente ed afferrare l'essenziale di messaggi semplici | Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia, al mio ambiente |
| <b>Lettura</b> | Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla vita quotidiana   | Riesco a leggere testi brevi e semplici e a trovare informazioni essenziali in materiale di uso quotidiano | Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici   |
| <b>Parlato</b> | Riesco a descrivere i miei sentimenti, le mie esperienze dirette e indirette, le mie opinioni                         | Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere la mia famiglia e la mia vita              | Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco                                    |
| <b>Scritto</b> | Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti noti e lettere personali sulle mie esperienze ed espressioni | Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere messaggi su argomenti relativi a bisogni immediati         | Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti dalle vacanze  |

Come mi vedo io                      come mi vede l'insegnante

**CAMPO DI FORZE**

**Che cosa aiuta e cosa ostacola il mio apprendimento?**



**Tav. 18 - Guide per l'occhio: due esempi.**

**Traccia di commento valutativo per genitori - scuola primaria - competenza: ascolto**

Nella competenza dell'ASCOLTO, ritengo che mio figlio abbia acquisito queste abilità:

.....  
 .....

Che abbia queste difficoltà:

.....  
 .....

Penso che dovrebbe:

.....  
 .....

Il percorso realizzato è stato:

.....  
 .....

**Traccia di commento valutativo per docenti – fine scuola primaria (Competenza Studio)**

Titolo del compito di prestazione .....

Alunno .....

Classe .....

Data .....

Ha compreso la consegna?

Sì      No      In parte

Ha richiesto chiarimenti?

Sì      No      In parte

Alla fine del compito di prestazione, ho rilevato che:

| DIMENSIONI  | LIVELLO DI COMPETENZA | SUGGERIMENTI |
|---|-----------------------|--------------|
| Capacità di comprensione del brano letto                            |                       |              |
| Capacità di interiorizzare le informazioni studiate                 |                       |              |
| Capacità di utilizzare quanto studiato                              |                       |              |
| Capacità di conoscere e di controllare le conoscenze e le strategie |                       |              |
| Capacità di organizzare l'attività dello studio                     |                       |              |
| Capacità di motivare il lavoro da fare                              |                       |              |

**Tav. 19 - Compiti autentici: alcuni esempi.**

➤ **UN PAESE SICURO: INTERVISTA AL SINDACO**

- Formulare una serie di domande per un'intervista al Sindaco relativa alla viabilità e alla sicurezza sulle strade del paese con particolare riferimento a via Roma e all'uscita dell'edificio scolastico.
- Elaborare un articolo relativo all'intervista da pubblicare sul giornalino della scuola e su quello comunale.
- Scrivere una lettera ad un amico per raccontare l'esperienza vissuta.

➤ **“WELCOME: ACCOGLIENZA IN INGLESE”**

- A settembre conoscerai nuovi compagni di scuola. Scrivi una lettera a uno di loro parlando di te (segui lo schema dato dall'insegnante).
- Riceverai a tua volta una lettera da uno di loro. La leggerai e inserirai le informazioni in una griglia. Con le informazioni raccolte disegnerai il ritratto del compagno da cui hai ricevuto la lettera.
- Uno dei primi giorni di scuola avrai il compito di cercare il tuo pen-friend e consegnargli il tuo disegno.

➤ **“PROGETTARE UN VIAGGIO”**

*I fase di lavoro:*

- Raccolta del materiale sulla regione da visitare (carte geografiche, orari mezzi di trasporto, guida turistica ...).
- Raccolta informazioni sui mezzi di trasporto disponibili per raggiungere la meta stabilita (es. Se utilizzi l'aereo da quale aeroporto della Lombardia parti e dove arrivi ...).
- Individuazione dei luoghi più interessanti da visitare usando la guida turistica.

*II fase di lavoro:*

- Partendo da un documento (vaso, anfora, tempio..) identificare la civiltà di riferimento e spiegarne le cause della sua presenza in quella regione.

*III fase di lavoro:*

- Attraverso la lettura di grafici, tabelle (tabelle climatiche) individuare il tipo di abbigliamento da utilizzare,
- Individuare, dopo aver osservato le caratteristiche climatiche e territoriali, coltivazioni e attività economiche.

➤ **“CREARE IL JINGLE DELLA CLASSE”**

Su una base musicale data:

- inventare il testo,
- creare un accompagnamento musicale ritmico,
- trovare dei movimenti.

### 3. PROPOSTE DI LAVORO

#### 3.1. Autoriflessione collegiale

In rapporto alle sfide richiamate si propone di analizzare le proprie esperienze richiamando i principali aspetti acquisiti e carenti e alcune ipotesi di sviluppo.

|  |                 |
|--|-----------------|
| INTEGRAZIONE TRA VALUTAZIONE DI PROCESSO E DI PRODOTTO<br>ATTENZIONE ALL'USO DELLA CONOSCENZA IN CONTESTI REALI<br>RUOLO DELLO STUDENTE NELLA VALUTAZIONE<br>SUPERAMENTO DEI CONFINI DISCIPLINARI<br>VALENZA METACOGNITIVA DELLA VALUTAZIONE |                 |
| ASPETTI ACQUISITI  | ASPETTI CARENTI |
| SVILUPPI OPERATIVI   |                 |

#### 3.2. Elaborazione di strumenti

##### ELABORAZIONE RUBRICHE VALUTATIVE

In rapporto alla competenza chiave prescelta elaborate una rubrica valutativa generale in rapporto ad una determinata fascia di classe, procedendo attraverso le seguenti fasi:

- Raccogliete esempi di prestazioni dei vostri studenti rappresentativi dello sviluppo della competenza prescelta.  
*(in rapporto alla meta ..... quali prestazioni dei miei studenti esemplificano il suo raggiungimento/ non raggiungimento?)*
- Classificate gli esempi richiamati in tre gruppi (pieno, adeguato e parziale) e riconoscete le dimensioni e i criteri sottesi.  
*(in base a che cosa queste prestazioni possono essere considerate eccellenti, medie, scadenti in rapporto alla meta .....?)*
- Organizzate le dimensioni e i criteri (e gli eventuali indicatori) individuati in una tabella simile alla seguente:

|                      |         |            |
|----------------------|---------|------------|
| COMPETENZA:<br>..... |         |            |
| DIMENSIONI           | CRITERI | INDICATORI |
|                      |         |            |
|                      |         |            |
|                      |         |            |

- Descrivete per ciascuna dimensione le caratteristiche salienti della prestazione sottesa in rapporto ai livelli prescelti, organizzandole in una tabella simile alla seguente:

| META EDUCATIVA:<br>..... |       |          |          |
|--------------------------|-------|----------|----------|
| DIMENSIONI               | PIENO | ADEGUATO | PARZIALE |
|                          |       |          |          |
|                          |       |          |          |
|                          |       |          |          |
|                          |       |          |          |

- Reperate eventuali esempi di prestazioni per le varie dimensioni e livelli (ancore).
- Sperimentate la rubrica valutativa con i vostri studenti in modo da perfezionarne la struttura (eventualmente coinvolgendoli nell'elaborazione: *in rapporto alla competenza ... come si comporta uno studente "competente"?*).

### 3.3. Elaborazione compiti autentici

In rapporto alla competenza prescelta elaborate uno o più compiti di prestazione ritenuti significativi su cui centrare la valutazione dei risultati formativi raggiunti dagli studenti.

Tali compiti di prestazione possono essere trasversali alle diverse discipline oppure agganciati ad una o più discipline: in quest'ultimo caso mireranno ad evidenziare il contributo che la disciplina/e può fornire all'accertamento delle dimensioni e dei criteri di valutazione relativi alla meta educativa prescelta.

Per ciascun compito di prestazione individuato provare a mettere a punto una rubrica valutativa specifica per la valutazione del compito proposto. Il percorso proposto può essere scandito in questi tre passaggi chiave:

- Quali dimensioni e criteri di giudizio per accertare la competenza raggiunta dagli studenti?
- Quale stimolo proporre agli studenti per mostrare il proprio livello di competenza?
- Quali parametri di giudizio utilizzare per accertare il valore delle prestazioni degli studenti?

Si propongono alcuni parametri di riferimento attraverso cui analizzare le proposte di compiti di prestazione elaborate:

- il compito proposto consente il recupero del sapere pregresso?
- il compito proposto richiede l'impiego di processi cognitivi complessi?
- il compito proposto fa riferimento a contesti significativi e reali?
- il compito proposto stimola l'interesse degli studenti?
- il compito proposto consente differenti percorsi risolutivi?
- il compito proposto rappresenta una sfida alle capacità degli studenti?

### 3.4. Elaborazione strategie autovalutative

Provate ad elaborare alcune modalità di coinvolgimento dei vostri allievi nella valutazione delle prove valutative e/o nella valutazione complessiva del proprio apprendimento. Le proposte autovalutative dovrebbero precisare le modalità operative di lavoro che si prevedono e gli eventuali strumenti o materiali necessari.

In rapporto alla messa a punto di strategie autovalutative si propone una check-list di criteri utili a valutare le proposte emergenti:

- si coglie l'utilità del processo autovalutativo?
- viene valorizzato il confronto tra punti di vista diversi?
- sono espliciti i criteri su cui si fonda l'autovalutazione?
- vengono potenziati i processi metacognitivi?
- sono chiari i rispettivi ruoli e le regole di impiego?

#### 4. PERCORSI DI APPROFONDIMENTO

- M. CASTOLDI, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009. Dopo aver messo a fuoco i significati e le valenze formative connesse all'impiego del costrutto di competenza nella realtà scolastica, il testo propone un frame work concettuale ed operativo per la costruzione di un impianto di valutazione delle competenze, basato sulla triangolazione tra prospettiva autovalutativa, strumenti di osservazione e giudizio, analisi delle prestazioni.
- M. CASTOLDI, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011. In continuità con il precedente testo sulla valutazione delle competenze (*Valutare le competenze*, Carocci, 2009), il volume intende affrontare le implicazioni didattiche e progettuali connesse ad un approccio formativo per competenze. A partire dalla profonda rivisitazione dell'idea di scuola richiesta da una prospettiva centrata sulle competenze, si mira ad esaminare alcuni approcci didattici funzionali ad una lavoro per competenze e a proporre un modello progettuale orientato alla realizzazione di progetti didattici; l'intento è quello di integrare le proposte operative con esemplificazioni tratte da lavori realizzati con scuole e reti di scuole. Il testo può essere usato sia come approfondimento individuale sul tema, sia come materiale per l'autoformazione di gruppi di docenti o aspiranti insegnanti.
- M. CASTOLDI, M. MARTINI, *Verso le competenze: una bussola per la scuola - Un percorso di ricerca*, Milano, F. Angeli, 2011.
- M. CASTOLDI, M. MARTINI, *Verso le competenze: una bussola per la scuola - Progetti didattici e strumenti valutativi*, Milano, F. Angeli, 2011.

I due volumi sono il frutto di un progetto di ricerca-azione che è stato realizzato da un gruppo di lavoro, denominato SALICE, costituitosi all'interno della rete degli istituti scolastici della Valcamonica. Il primo volume delinea il quadro teorico che ruota intorno al costrutto di competenza, assunto entro una logica olistica che integra soggettività (cognizioni, emozioni, relazioni) e oggettività (saperi, regole...), ruolo dell'allievo e ruolo del docente, processi e prodotti, riproduzione e produzione, valutazione soggettiva/intersoggettiva e oggettiva. Presenta inoltre un modello di progettazione e uno di valutazione volti a promuovere l'acquisizione, la strutturazione e la stabilizzazione delle competenze sia disciplinari che trasversali. Il secondo volume presenta esperienze di progetti e di strumenti valutativi riguardanti tutti i gradi scolastici, dalla scuola dell'Infanzia alle Superiori e ai CFP; fra l'altro vengono offerti esempi di analisi delle competenze, da cui vengono ricavate rubriche valutative, e compiti complessi attraverso cui mettere alla prova le competenze acquisite.

- PELLERAY M., *Competenze, e il loro ruolo nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010, pp.224. Di fronte a un sempre più deciso orientamento europeo e internazionale volto alla valorizzazione del concetto di competenza, come riferimento fondamentale per impostare i processi di insegnamento-apprendimento nell'attuale contesto culturale e sociale, in Italia emergano non poche perplessità in merito, sia di ordine teorico, sia pratico. In particolare, si nota una contrapposizione, talora accesa, tra sostenitori dei saperi e delle conoscenze e propugnatori delle competenze. L'impressione è che al fondo di tale contrasto agiscano precomprensioni e pregiudizi non sempre adeguatamente fondati. Il volume offre al lettore, a partire dalla migliore riflessione filosofica, psicologica e pedagogica disponibile, una prospettiva ragionevole di soluzione, valida teoricamente e proficua nell'impostare la pratica educativa e didattica nella scuola e nella formazione professionale. L'idea portante è che ogni competenza personale è strettamente collegata al saper portare a termine in maniera positiva i compiti a ciascuno affidati nel contesto di attività socialmente significative e impegnative, quali sono l'insegnamento per i docenti e l'apprendimento per i discenti.

## **1. INQUADRAMENTO CULTURALE**

Se la valutazione fatica a trovare cittadinanza nel dibattito sulla scuola nel nostro paese, la valutazione degli insegnanti rappresenta un vero e proprio tabù: può essere considerato il tema emblematico delle difficoltà e delle resistenze che le problematiche valutative innescano nella cultura scolastica nostrana. Si tratta di un argomento che dai primi anni '70, con l'avvento dei Decreti delegati, ha iniziato a fare capolino nei dibattiti sullo sviluppo della scuola italiana e sui tavoli della contrattazione sindacale e della elaborazione normativa (tavoli non sempre così distinti nel nostro paese ...), senza mai riuscire a diventare sufficientemente maturo per tradursi in termini operativi. La fuga in avanti promossa a fine millennio dall'allora Ministero Berlinguer attraverso la vicenda del concorsone è durata lo spazio di qualche mese prima di essere affossata da un granitico fronte politico-sindacale-ministeriale, il quale riesce a compattarsi armoniosamente solo "contro" qualsiasi proposta innovativa, di modifica dello status quo, da qualunque parte provenga.

*“L'insegnante è nato per valutare, non per essere valutato”*. La granitica solidità di questa massima non pare incrinarsi di fronte ad alcun attacco, nonostante le sempre più insistite pressioni in direzioni di una valutazione delle prestazioni professionali degli insegnanti e di una differenziazione della funzione docente. Forse proprio su questa resistenza ad affrontare il tema può essere opportuno interrogarsi, per tentare di capire a quali condizioni si può infrangere il tabù della valutazione degli insegnanti.

### **1.1. La funzione docente: un ruolo in evoluzione?**

La linea di sviluppo del nostro sistema scolastico si continua a caratterizzare per spinte di segno opposto in rapporto alla natura professionale del ruolo docente, alcune orientate verso un rafforzamento dei segnali professionali, altre verso un indebolimento ed una banalizzazione deontologica. Tra i primi ricordiamo le nuove politiche per la formazione iniziale avviate con i corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e con le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, i (timidi) tentativi di differenziazione della funzione professionale introdotti con le Funzioni strumentali al P.O.F., la valorizzazione del ruolo docente connessa ai processi di potenziamento dell'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche. Tra i secondi possiamo richiamare le tutele e i limiti delle procedure di reclutamento del personale docente (le ennesime sanatorie, più o meno a pagamento, non si sono ancora concluse ...), le forti spinte verso l'appiattimento contrattuale e l'avalutabilità del lavoro docente, un'idea di libertà di insegnamento intesa come forma di difesa e di "impunità professionale" ancora molto diffusa nella categoria.

Da qui un profilo professionale di segno debole, nel quale la stessa idea di responsabilità tende ad oscillare tra una visione “contrattualistica” - per la quale la responsabilità docente si esplica nel rispetto di un insieme di diritti e doveri contrattualmente definiti - e una visione “moralistica” - per la quale si enfatizza la dimensione oblativa e vocazionale connessa alla professione docente -. Ciò che rimane assente, o in larga misura implicita, è appunto una responsabilità professionale caratterizzata da un codice etico e deontologico che definisca i principi e i comportamenti su cui orientare la propria azione e in base a cui verificare l’operato dei singoli.

A fronte del perdurare di queste ambivalenze si segnalano alcune linee di sviluppo in rapporto al ruolo docente nel contesto dell’autonomia scolastica. Potremmo rappresentare l’evoluzione del ruolo docente nella scuola italiana attraverso tre fasi:

- prima del ‘74 emergeva un’idea di insegnante come **esecutore** di prescrizioni programmatiche definite a livello nazionale in uno specifico contesto didattico. L’enfasi veniva posta sul singolo docente, a cui era richiesta l’elaborazione di un piano individuale di lavoro, e risultavano centrali le competenze didattiche utili a tradurre operativamente le finalità e i contenuti previsti dai programmi;
- nei venticinque anni successivi ai decreti del ‘74 si è venuta delineando un’idea di insegnante come **interprete** delle indicazioni programmatiche in rapporto ad uno specifico contesto socio-ambientale. L’attenzione si è venuta spostando sulla programmazione collegiale - educativa e didattica -, rispetto alla quale risultavano necessarie competenze psico-pedagogiche di analisi dei bisogni formativi e dei requisiti d’ingresso e di progettazione di percorsi educativo-didattici congruenti;
- con l’avvento della autonomia viene emergendo un’idea di insegnante come **co-autore** di un progetto curricolare. L’enfasi si sposta sul curricolo di scuola, come elaborazione progettuale della propria identità formativa in rapporto ai vincoli e alle linee programmatiche fissate a livello nazionale; le recenti “Indicazioni per il curricolo” emanate in via sperimentale dal Ministero per il ciclo primario si muovono lungo questa direzione. Ciò richiede la messa in gioco di competenze culturali, oltre che di ordine psico-pedagogico e didattico, necessarie per la definizione di un progetto formativo che qualifichi la proposta culturale della scuola.

Anche il rapporto tra individuo e gruppo docente si viene riconfigurando, sulla base del rafforzamento della identità culturale e progettuale della singola scuola e del conseguente valore cogente che tale identità assume in rapporto all’operato del singolo. Lo slittamento semantico dal concetto di “*libertà di insegnamento*” - inteso come tutela di un diritto soggettivo di esercizio discrezionale dell’azione formativa -, a quello di “*autonomia didattica*” - inteso come espressione di libertà progettuale nello svolgimento di una funzione sociale - sottolinea un mutamento della dinamica tra responsabilità individuale e collegiale.

Tale mutamento ridefinisce il tema della responsabilità docente in termini professionali, di professionista che esplica il suo intervento nell’ambito di un codice deontologico condiviso. Proprio l’oscillazione tra un’idea di insegnamento come semi-professione, schiacciata su un profilo impiegatizio e carente di una competenza tecnica esclusiva e socialmente riconosciuta, e un’idea di insegnamento come professione emergente, caratterizzata da ampi margini di autonomia professionale e da una specifica competenza, qualifica questa fase di transizione: il tema della responsabilità professionale rimane più un riferimento ideale che un tratto qualificante la scuola attuale<sup>9</sup>.

## 1.2. L’insegnamento è valutabile?

Al di là delle ambivalenze connesse al ruolo professionale del docente vi sono anche ragioni di ordine epistemologico che concorrono a rendere problematico il tema della valutazione degli insegnanti; ragioni connesse all’oggetto stesso della valutazione, l’azione di insegnamento, e agli

---

<sup>9</sup> E. DAMIANO, *L’insegnante, Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2005.

interrogativi sulla sua valutabilità. Molte delle caratteristiche dell'insegnamento, infatti, si possono considerare ostacoli alla possibilità di osservarlo, misurarlo, giudicarlo, confrontarlo, in una parola riconoscerlo come oggetto di un processo valutativo:

- la sua natura **processuale** impedisce una valutazione "a freddo", distanziata nel tempo e nello spazio, bensì richiede di fare i conti con la dinamica degli eventi nel corso del loro svolgimento;
- la sua natura **contestuale** non consente l'assunzione di idealtipi di comportamento universali, bensì richiede di calibrare la realtà e le azioni in rapporto ad un "qui e ora" unico e irripetibile;
- la sua natura **relazionale** non permette di limitare l'osservazione al piano del contenuto, bensì richiede un'assunzione delle modalità di reciproca interazione e della dinamica relazionale agita con i singoli e con il gruppo;
- la sua natura **pragmatica** - finalizzata al raggiungimento di determinati risultati di apprendimento - implica l'esigenza di commisurare i comportamenti professionali e le azioni didattiche in rapporto agli apprendimenti effettivamente conseguiti dagli allievi;
- la sua natura **plurale** - in quanto rivolta ad un gruppo di allievi nel quale ciascuno è portatore di un proprio insieme di bisogni, motivazioni, preconcoscenze, attitudini, stili di apprendimento - richiede di valutare l'efficacia in rapporto alle risposte fornite a tali diversità;
- la sua natura **istituzionale** - in quanto agita all'interno di un contesto scolastico dotato di norme, indicazioni programmatiche, codici simbolici - richiede di collocare l'azione del singolo insegnante entro un quadro interpretativo più ampio.

Da qui una intrinseca problematicità nella dialettica tra modelli di valutazione ed azione di insegnamento, espressa da Hopkins con queste parole: "*esiste una tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori e il carattere globale e dinamico del processo educativo*"<sup>10</sup>. Una tensione che si esprime in un insieme di polarità che rappresentano le opposizioni tra i tratti distintivi dei modelli di analisi dell'insegnamento e le caratteristiche peculiari del processo educativo. Innanzi tutto quella tra una prospettiva *nomotetica*, sottesa all'idea di modello di analisi come ricerca degli elementi strutturali e funzionali che accomunano i processi reali, e una prospettiva *idiografica*, insita nell'idea di processo educativo come evento singolare, situato in rapporto a specifici contesti, alunni, oggetti di insegnamento, intenzionalità. In secondo luogo la tensione tra una visione *analitica*, sottesa al potenziale spezzettamento "ad infinitum" di una realtà complessa nelle sue componenti elementari che genera la elaborazione di un modello, e una visione *globale* del processo educativo, che fatica a prestarsi ad una riduzione analitica e richiede di essere vista in una logica sistemica, comprensiva della sua complessità.

In terzo luogo l'opposizione tra l'enfasi *tecnica* sottesa alla costruzione di un modello, in quanto costruzione di variabili con cui leggere la realtà e con cui assegnare misure agli oggetti di osservazione, e l'enfasi *relazionale* del processo educativo, che si struttura all'interno di una dinamica relazionale tra soggetti. In quarto luogo l'ambivalenza tra il carattere *descrittivo* di un modello, come strumento funzionale ad una rappresentazione sistematica dell'oggetto osservato, e il carattere *pragmatico* del processo educativo, per il quale le azioni didattiche non sono rappresentabili in termini astratti, bensì sono sempre orientate a degli scopi, a delle intenzionalità che conferiscono significato alle azioni stesse. Infine la dialettica tra una visione *statica*, propria dei modelli di analisi come dispositivi volti a fornirci una fotografia del reale, a fissare i processi reali in un'immagine fissa e atemporale, e una visione *dinamica*, propria del processo educativo assunto nella sua intrinseca dimensione evolutiva e di sviluppo.

### 1.3. Tra rendicontazione e sviluppo professionale

Le ambivalenze e le incertezze registrate in rapporto alla professionalità docente e alle forme di responsabilità a cui è chiamato l'insegnante si riflettono inevitabilmente sul significato e sulle

---

<sup>10</sup> D. HOPKINS, "Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola", in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, 1994, pp. 162-90.

funzioni da attribuire ai processi valutativi. Perché valutare? Attraverso quali modalità? Con quali conseguenze sulle carriere professionali? Gli stessi timidi tentativi avviati in relazione ai dispositivi contrattuali presenti nel CCNL del '95 (progetti di valutazione sperimentale della qualità delle prestazioni professionali - CM 220/98) e nel CCNL del '99 (trattamento economico accessorio connesso allo sviluppo della professione docente - art. 22) risultano privi di un impianto organico di riferimento e soggetti a continui ripensamenti in relazione ad eventi congiunturali.

In assenza di percorsi chiari può essere utile gettare uno sguardo sui modelli di valutazione dell'insegnamento realizzati in altri paesi. Sulla base della ricognizione effettuata da Townshend possiamo riconoscere due tipologie di modelli valutativi<sup>11</sup>. Da un lato un modello di tipo **rendicontativo** - rintracciabile nelle esperienze di Francia, Inghilterra, Stati Uniti, Australia, Nuova Zelanda - ispirato ad una logica di controllo delle prestazioni professionali dei docenti funzionale all'erogazione di misure incentivanti e/o sanzionatorie. L'attenzione è prevalentemente centrata sui risultati di apprendimento e sul "valore aggiunto" imputabile all'insegnamento, attraverso procedure di verifica standardizzabili e comparabili e uno spostamento della funzione valutativa verso l'esterno della scuola (ispettori, esperti, personale qualificato).

Dall'altro un modello di **sviluppo professionale** - rintracciabile nelle esperienze di Germania, Irlanda, Danimarca, Spagna, Giappone - ispirato ad una logica formativa funzionale al miglioramento delle azioni professionali dei docenti. L'attenzione si sposta sulla qualità dei processi insegnativi, attraverso procedure qualitative e idiografiche attente alle caratteristiche degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sui docenti. Ne consegue una focalizzazione su forme di autovalutazione da parte degli stessi docenti e di valutazione "tra pari" supportate da azioni di consulenza e di guida.

La stessa questione della professionalità docente e delle forme di responsabilità a cui l'insegnante è chiamato assume significati diversi in rapporto ai due idealtipi valutativi indicati, per quanto incrociati e combinati diversamente nelle esperienze pratiche. Mentre nel primo modello viene esercitata una responsabilità di tipo contrattuale, per quanto riferita ai risultati di apprendimento più che al rispetto di adempimenti formali, il secondo modello si fonda sulla responsabilità professionale dei docenti. Le stesse forme di (auto)valutazione, in questa direzione, divengono strumenti di consolidamento della propria identità professionale, attraverso percorsi di autoriflessione e di co-costruzione di un codice deontologico condiviso e consapevole.

Evidentemente un modello di valutazione dell'insegnamento basato sullo sviluppo professionale richiama un'idea di formazione fortemente agganciata ai processi di cambiamento e imperniata su processi di ricerca e di rielaborazione delle proprie esperienze professionali. Proveremo a sviluppare questa argomentazione richiamando le diverse concezioni della formazione dei docenti nel corso della loro carriera professionale; in rapporto ai modi in cui la formazione favorisce i processi di cambiamento possiamo riconoscere tre livelli di relazione tra eventi formativi e processi innovativi, sulla base delle diverse funzioni assegnate alla formazione.

In primo luogo la formazione può svolgere una funzione di adeguamento professionale di determinati soggetti a un insieme di richieste che modificano significativamente il loro ruolo. Scopo dell'esperienza formativa consiste nel colmare delle lacune presenti nel patrimonio professionale degli operatori, in modo da consentire risposte adeguate alle nuove richieste professionali. La relazione tra formazione e cambiamento si qualifica in termini strumentali, di formazione **sul** cambiamento: la prima diviene azione di supporto del secondo, strumento utile a creare le condizioni per il processo innovativo. Il concetto di aggiornamento esprime bene la funzione "ortopedica" assegnata alla formazione, centrata sul superamento di "gap" formativi tra l'idea di ruolo docente veicolata attraverso i processi di cambiamento e quella emergente nella testa e nelle azioni reali dei docenti.

In secondo luogo la formazione può svolgere una funzione di leva strategica per l'implementazione di processi innovativi. Scopo dell'esperienza formativa consiste nel supportare

---

<sup>11</sup> J. TOWNSHEND, "La valutazione del personale docente nei paesi europei", in G. C. DE MARTIN (a cura di), *La valutazione del personale della scuola*, Milano, Angeli, 1997.

l'azione professionale degli operatori, nel prepararli al cambiamento. La relazione tra formazione e cambiamento si qualifica in termini funzionali, di formazione **per il** cambiamento: la prima diviene azione preparatoria per il secondo, volano per favorire una sensibilizzazione e una condivisione di processi innovativi. Il concetto di *formazione in servizio* evidenzia la funzione "propedeutica" assegnata alla formazione per l'innescare di processi innovativi, strumento utile a preparare il cambiamento sul piano motivazionale, culturale, professionale, organizzativo.

In terzo luogo la formazione può qualificarsi come opportunità di crescita professionale per gli operatori, di arricchimento e consolidamento del proprio bagaglio di competenze e capacità. Scopo dell'esperienza formativa consiste nell'alimentare un percorso evolutivo della professionalità degli operatori, nello stimolare un processo di estensione orizzontale e verticale del proprio bagaglio professionale. La relazione tra formazione e cambiamento si qualifica in termini culturali, di formazione **come** cambiamento: la prima diviene modalità con cui si esercita il secondo, occasione di innovazione di per se stessa in quanto evento trasformativo del proprio sé professionale. Il concetto di *sviluppo professionale* evidenzia la funzione "trasformativa" assegnata alla formazione, evento utile a recuperare, rielaborare, spostare in avanti la propria esperienza professionale, all'interno di una visione dinamica ed evolutiva della professionalità docente.

La Tav. 20 riassume i diversi scopi ascrivibili alla formazione nei rapporti che essa instaura con il processo di cambiamento. Le rappresentazioni della formazione tendono a combinare diversamente le categorie proposte, pur evidenziando delle prevalenze in rapporto ai tre livelli di relazione.

#### 1.4. Qualche condizione per violare il tabù (almeno per provarci)

Di fronte alle difficoltà evidenziate un primo passo utile ad affrontare la questione può essere quello di definire le premesse - culturali e metodologiche - su cui impostare la questione della valutabilità degli insegnanti e della loro azione professionale. In uno scenario così confuso e contraddittorio come è quello del nostro paese sul tema della valutazione degli insegnanti preferiamo fermarci qui, alle soglie di una proposta concreta; peraltro le soluzioni operative (chi valuta? Con quali procedure? Con quale coinvolgimento del docente? Con quali conseguenze sulla carriera professionale?) possono essere le più varie e, ancora una volta, l'esperienza degli altri paesi richiamata nella seconda parte del testo può fornirci utili suggerimenti.

**Tav. 20** - *I rapporti tra formazione e cambiamento.*

|                                     |                              |                           |
|-------------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Formazione<br>SUL<br>Cambiamento    | ADEGUAMENTO<br>PROFESSIONALE | AGGIORNAMENTO             |
| Formazione<br>PER IL<br>Cambiamento | LEVA<br>STRATEGICA           | FORMAZIONE<br>IN SERVIZIO |
| Formazione<br>COME<br>Cambiamento   | OPPORTUNITÀ<br>DI CRESCITA   | SVILUPPO<br>PROFESSIONALE |

Iniziamo da alcune premesse culturali a partire dalle quali impostare una proposta sensata di valutazione degli insegnanti. La prima riguarda il **carattere situato** dell'insegnamento, ossia la sua collocazione all'interno di un contesto specifico che ne conferisce i significati salienti e il suo valore. L'insegnamento è un'attività del "qui e ora", si concretizza in un contesto dinamico e nel tempo in cui questo contesto vive. La trasmissione del sapere (insieme ai comportamenti e alle emozioni e ai valori) non può che avvenire nella pratica, ossia nell'agire in un contesto comune di docenti e discenti. L'insegnamento, dunque, può essere attuato, esercitato, subito, offerto, se gruppi

di uomini (la società) costruiscono un contesto artificiale specifico. Il contesto artificiale “scuola” è composto da elementi materiali e simbolici; la scuola è un luogo, un campo in cui forze ed energie sottili, simboliche, mentali si intrecciano dinamicamente. Si insegna e si apprende in una classe, in un gruppo, in una piccola o grande “comunità” sociale: è da questo situazionismo dinamico del processo educativo che emerge il tempo scolastico, con i suoi percorsi individuali e collettivi di insegnamento e di apprendimento.

La seconda riguarda il **valore relativo** dell’efficacia dell’insegnamento, il cui principio cardine è la flessibilità delle scelte in funzione delle condizioni contestuali. Il fatto che si insegni in un contesto dinamico, in una scuola, che è il campo in cui precipitano le innumerevoli variabili degli allievi, dei colleghi e dei saperi, incide sulla relazione efficacia/flessibilità nell’azione professionale. Quando si è in classe, nella viva situazione di lavoro, di scambio dinamico di relazioni, idee, emozioni (il “setting classe”), i diversi livelli di programmazione debbono adeguarsi e modificarsi in tempo reale, con intuizione, immediatezza, tempestività. L’azione reale dell’insegnare, che ha sempre elevate percentuali di imprevedibilità, data la presenza di un certo numero di soggetti in età evolutiva, richiede molto spesso una flessibilità simile a quella degli attori che recitano a soggetto. L’efficienza, dunque, è data dal dominio del posto di insegnamento da parte di un professionista che sviluppa le sue competenze riflettendo sulla propria azione ed elaborando, a partire dalla pratica professionale, segni e simboli “ad hoc”, ovvero che possono essere utili lì e in quel momento, nel contesto psichico, culturale e sociale dato. Che lo voglia o no, il docente nella situazione classe deve modificare continuamente rotta e velatura, ma senza perdere il senso del viaggio e l’orizzonte culturale più ampio in cui i ragazzi e la loro comunità sono situati nel tempo e nello spazio dati.

La terza riguarda la **dimensione cooperativa** dentro cui si svolge l’azione di insegnamento, il suo essere collocato all’interno di una comunità di pratiche. Si tratta di pensare il sapere dell’uomo come una costruzione antropologica; un sapere che diventa tale quando è condiviso da gruppi di uomini che si riconoscono in una comunità sociale con valori e conoscenze, pratiche sociali, tecnologiche e scientifiche partecipate. Questo paradigma è diverso a quello dell’epoca classica e positivista: in queste visioni il sapere è posto come assoluto e definitivo, assiomatico. Il particolare rapporto che esiste tra individuo e gruppo consiste nel fatto che è la gruppalità il fattore decisivo, la marca che attribuisce qualità valoriale ai contenuti delle discipline, permettendo di fatto l’insegnamento al singolo docente e l’apprendimento al singolo discente. Perché un insegnante possa insegnare in modo significativo, deve sentire di appartenere a un gruppo di colleghi con cui condivide, nella libera articolazione individuale, programmi, metodi, contenuti e responsabilità di gestione di una scuola che si sente parte di una comunità reale (famiglie, quartiere, città). Il compito complessivo del singolo e di tutti, nel fare scuola, è quello di produrre cultura in senso antropologico.

La quarta riguarda la **competenza pratico-professionale** che qualifica il ruolo docente. La figura professionale dell’insegnante è per sua natura caratterizzata da una pluralità di valenze che, normalmente, si manifestano nell’azione educativa secondo una prospettiva olistica, i cui aspetti costitutivi tendono a sfuggire alla comprensione perché difficilmente isolabili gli uni dagli altri. Si tratta, infatti, di un agire pratico-professionale dove è richiesto al soggetto di cogliere un quadro articolato e mutevole di situazioni al fine di attivare pratiche educative flessibili ed adeguate alla complessità del contesto. Se è vero che un’analisi delle dimensioni della professionalità docente non può essere compiuta per semplice giustapposizione delle parti, essa può avvenire seguendo un percorso integrato, capace di illuminare le competenze tecnico-operative (conoscenze disciplinari, di metodi e di strategie, di repertori operativi), ma anche in grado di tener conto della dimensione etico-sociale che permette all’azione di essere veicolo espressivo della persona. Seguendo la linea di riflessione proposta da Pellerrey<sup>12</sup>, proprio la dimensione etico-sociale diviene l’orizzonte di senso e di qualità dell’agire professionale: mediante una “*razionalità pratica*”, essa permette al docente di conferire significato all’esperienza integrandola nella propria identità e promovendo così un continuo processo autoformativo.

---

<sup>12</sup> M. PELLERREY, *L’agire educativo*, Roma, LAS, 1998.

La quinta riguarda la caratterizzazione dell'insegnante come **professionista riflessivo**, secondo l'espressione proposta da D. Schon. Riflettere sul tema della riflessività in azione dell'insegnante significa mettere in evidenza l'importanza di un approccio situato e (auto)riflessivo al tema della valutazione dell'insegnamento, valorizzando il cammino del/i docente/i verso la consapevolezza dell'agire personale e collegiale. Tale processo, orientato all'esplicitazione della conoscenza tacita, si attua attraverso la ricostruzione narrativa delle esperienze vissute e la ricerca di trame interpretative e conoscitive che scaturiscono dalla riflessione nell'azione e sull'azione. In altri termini, *“gli esperti riflettono su quello che stanno facendo soprattutto quando hanno dubbi o le cose non vanno come si aspettano...la riflessione sull'azione è la via per rendere esplicita la conoscenza tacita e per sviluppare soluzioni alternative”*<sup>13</sup>.

La sesta riguarda l'**anello ricorsivo tra teoria e prassi** entro cui collocare il processo valutativo. Il tema della riflessività delinea una prospettiva (auto)formativa che raccoglie e sviluppa gli elementi conoscitivi esperiti nell'azione attraverso passaggi di riflessione e rilettura partecipata e condivisa, attorno ai quali aprire le possibilità di forme di (auto)valutazione fortemente contestualizzate in grado di offrire ai docenti una rappresentazione dall'interno della propria esperienza. L'idea centrale risiede nella possibilità di organizzare ed utilizzare la propria esperienza della realtà (agito) come un testo aperto da leggere ed interpretare (*“pensare ciò che si fa mentre lo si fa”*), non secondo modelli di analisi statici portatori di categorie predefinite ma abbracciando la strada di un sapere costruito sul terreno, di un processo dinamico che dall'analisi di situazioni/azioni compiute elabori possibili chiavi di lettura e piste di intervento. In questo modo, la comprensione delle situazioni non è il risultato dell'applicazione di una teoria, bensì una sorta di attività metacognitiva intorno alle azioni che si compiono che consente di arricchire di nuovi significati il patrimonio di conoscenze già posseduto.

Da tali premesse culturali si possono ricavare alcuni principi metodologici su cui impostare un percorso di analisi dell'insegnamento. In primo luogo il **distanziamento dall'azione** come dispositivo metodologico su cui impostare un processo valutativo, inteso come la ricerca di un punto di equilibrio tra dentro e fuori, tra immersione e osservazione, tra coinvolgimento emotivo e distacco intellettuale. Da una parte è infatti emersa l'opportunità di assumere un approccio etnografico alla valutazione che vede gli insegnanti come primi ed autentici interpreti della propria realtà professionale ed il contesto in cui operano come ulteriore importante quadro di riferimento (carattere situato della competenza docente); dall'altra si è riscontrata l'esigenza di collocarsi *“fuori”* e di variare le coordinate per l'osservazione per poter cogliere ed interpretare criticamente l'insegnamento nelle sue diverse dimensioni ed espressioni.

In secondo luogo l'**interazione tra riflessione individuale e riflessione collegiale**, come ulteriore opportunità di approccio *“meta”* alla esperienza professionale. La dimensione dell'intersoggettività assume il ruolo di essenziale ambito di definizione culturale e professionale, con un accento sul gruppo professionale e sulla comunità scolastica di riferimento. L'interazione individuale-collegiale, superando un modello solipsistico e segmentale all'azione dell'insegnamento, trasferisce le chiavi di lettura e di intervento dal singolo, o dalla giustapposizione di prospettive singole, al gruppo per favorire la scoperta al suo interno di un possibile sistema di coerenze ed aree di azione riferite alla cultura professionale. Esso diviene un momento di revisione tra pari rispetto ad obiettivi esplicitati e condivisi in una prospettiva formativa di elaborazione continua, responsabile, autonoma ma non autoreferenziale del profilo professionale. Rispetto a questo istanza si individua la possibilità di valorizzare ulteriormente questo approccio cooperativo costruendo all'interno della scuola comunità di pratiche con l'individuazione di momenti e relazioni durature, strumenti e pratiche sociali e discorsive specifiche come supporto interpretativo e costruttivo alla professionalità docente nella ricerca di un circolo virtuoso tra teoria e pratica.

---

<sup>13</sup> D. SCHON, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993, p. 46

In terzo luogo un **approccio plurale** alla valutazione dell'insegnamento come opportunità di assumere e confrontare una pluralità di prospettive attraverso cui osservare il nostro oggetto di analisi:

- la distanza tra modello ideale (pensato ed auspicato) e modello reale (agito e percepito);
- la distanza tra i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti (docenti, alunni, genitori, dirigente scolastico);
- la distanza tra piano individuale e collegiale nella percezione ed espressione del ruolo professionale.

L'analisi di una realtà sociale complessa, come è quella dell'insegnamento all'interno di una istituzione scolastica, richiede un punto di vista necessariamente plurale, ovvero una serie di approcci vari e integrati, in grado di indagare, osservare, interpretare e valutare la ricchezza di fattori in campo e la rete dei vari intrecci e rimandi. In tal modo il docente-ricercatore può sperare di ottenere quel punto di vista sintetico e comprensivo in grado di illuminare le decisioni da assumere nei contesti operativi e professionali. Infatti, una ricerca limitata unicamente ad alcuni campi (ad es.: le percezioni degli utenti), o impostata unicamente su dati quantitativi (ad es.: gli indici di successo formativo degli studenti), non sarebbe in grado di offrire risposte valide e pertinenti come un approccio integrato.

In quarto luogo la **logica pragmatica** entro cui collocare il processo valutativo. Il punto di riferimento non è tanto quello di una ricerca accademica, volta a legittimare o censurare le scelte effettuate in una determinata situazione, in quanto coerenti o non coerenti con degli assunti teorici predeterminati, bensì il modello della ricerca-azione, che vuol unire la correttezza dell'apparato scientifico con l'esigenza di individuare ipotesi risolutive per i problemi che il contesto pone ai docenti-ricercatori. La valenza pragmatica di un processo valutativo si evidenzia in particolare sui seguenti piani:

- favorisce la costruzione di un linguaggio comune, condizione indispensabile per una professionalità di sempre più alto profilo;
- rende possibile una riflessione dei docenti non a partire da teorie o da casi ipotetici spesso astratti, ma in riferimento ad una esperienza comune di insegnamento;
- aiuta a collocare l'azione del docente in una dimensione di gruppo, centrando il riferimento sul contesto scuola, piuttosto che su singole e specifiche relazioni didattiche tra un insegnante e un allievo o una classe.

La valutazione tende ad identificarsi con il processo di cambiamento: l'attività valutativa, in quanto coinvolge e produce comportamenti professionali e modalità operative orientate all'autorinnovamento è già essa stessa un evento di cambiamento, ancor prima di arrivare al giudizio conclusivo.

## **2. PERCORSI OPERATIVI**

L'analisi critica delle esperienze pregresse è stata condotta con modalità comuni dalle cinque Istituzioni scolastiche presente nella rete. Nel presente capitolo presenteremo la proposta di lavoro su cui è stata realizzata e successivamente una sintesi dei risultati ottenuti a livello di rete, sia in rapporto alla costruzione della mappa della qualità, sia in rapporto alle modalità di valutazione impiegate.

### **2.1. La proposta di lavoro**

Il percorso di lavoro è sintetizzato nel prospetto che segue:

| FASI DI LAVORO  | SOGGETTI  | MATERIALI  |
|---|---|--|
| <p><b>MAPPA DELLA QUALITÀ</b></p> <p>Esplorazione dell'idea di qualità dell'insegnamento emergente dalle diverse componenti della comunità scolastica (docenti, studenti, genitori, personale ATA, interlocutori esterni)</p> <p>Elaborazione di una mappa della qualità dell'insegnamento e presentazione di un percorso di ricerca da proporre ai gruppi professionali (consigli di classe/interclasse, team docenti, équipe pedagogiche)</p> | <p>Gruppo meta<br/>Rappres.<br/>componenti<br/>scolastiche</p> <p>Gruppo meta</p> | <p>Linee guida per la conduzione dei focus group</p> <p>Linee guida per la sintesi dei focus e l'elaborazione della mappa di qualità con schema di riferimento su progettazione didattica, azione didattica (dimensione organizzativa, metodologica, relazionale), valutazione</p> <p>Modello di percorso di ricerca da proporre ai gruppi professionali</p>             |
| <p><b>AUTOVALUTAZIONE</b></p> <p>Analisi della qualità dell'insegnamento erogato attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• strumenti di autoosservazione del processo di insegnamento</li> <li>• strumenti di indagine delle rappresentazioni di genitori e studenti</li> <li>• esame dei giudizi valutativi e dei risultati di apprendimento</li> </ul>   | <p>Gruppo meta<br/>Consigli di classe<br/>coinvolti</p>                           | <p>Linee guida per il percorso di analisi proposto ai gruppi professionali</p> <p>Strumenti di (auto)osservazione del processo di insegnamento (Q-sort, analisi pratiche di insegnamento)</p> <p>Strumenti di indagine percezioni genitori e studenti (rappresentazioni dell'insegnamento)</p> <p>Prospetti di analisi giudizi valutativi/risultati di apprendimento</p> |

## 2.2. Analisi critica condizioni di fattibilità

Prima di intraprendere il lavoro operativo è stato proposto al gruppo Meta di ciascuna scuola una riflessione preliminare sulla presenza di alcune condizioni ritenute necessarie per intraprendere un processo autovalutativo. Sono stati proposti alcuni parametri e, per ciascuno di essi, si è chiesto di esprimere un giudizio complessivo, individuare punti di forza e di criticità ed ipotizzare proposte di miglioramento.

## 2.3. Mappa della qualità

Nell'ambito del progetto "I care" la prima fase è centrata sull'esplorazione dell'idea di qualità dell'insegnamento emergente dalla comunità scolastica, in quanto cornice di riferimento entro cui sviluppare le successive fasi del progetto.

In particolare vengono proposte le seguenti fasi di lavoro al gruppo Meta:

- realizzazione di focus-group sull'idea di qualità dell'insegnamento con rappresentanti delle diverse componenti scolastiche;
- incontro di sintesi ed elaborazione della mappa della qualità dell'insegnamento;

Sul piano operativo si possono ipotizzare un incontro preparatorio da parte del Gruppo Meta di circa due ore per la fase a. e la preparazione della fase b.; 3 ore di due persone per ogni focus compreso il riordino degli appunti (b) e un incontro di 2 ore di tutto il Gruppo Meta, eventualmente allargato ad uno o due rappresentanti dei gruppi interpellati, per l'elaborazione della mappa.

## 2.4. Esplorazione dell'idea di qualità dell'insegnamento

Allo scopo di mettere a punto e condividere un'idea di qualità dell'insegnamento, si propone di avviare un'indagine esplorativa finalizzata a individuare la rappresentazione dell'insegnamento da parte delle diverse componenti scolastiche.

A tale proposito si suggerisce un percorso articolato in due fasi:

- Costituzione di piccoli gruppi (10-15 persone) omogenei per ciascuna componente scolastica che si intende coinvolgere (docenti, personale ATA, genitori, studenti, rappresentanti Enti locali e/o altri interlocutori esterni) a cui chiedere: “Che cosa qualifica un buon insegnamento?”
- Incontro del gruppo Meta, eventualmente aperto a uno o due rappresentanti per ciascun gruppo omogeneo di componente, per confrontare e categorizzare le risposte fornite in una sintesi di scuola.

Per ogni componente della comunità scolastica che si intende coinvolgere si possono organizzare uno o più gruppi, in funzione delle risorse a disposizione del gruppo Meta per la conduzione dei gruppi e dei livelli di complessità dell’istituzione scolastica. Sarebbe opportuno, ad esempio, tenere conto della diversità di gradi scolastici (infanzia, primaria, secondaria di primo grado), degli indirizzi di studio e dei plessi scolastici nella definizione del numero dei gruppi da costituire, per quanto riguarda in particolare la componente docente, allievi e genitori. Ad ogni modo la dimensione del gruppo non deve superare le 15 unità, in modo da consentire un confronto ampio e coinvolgente e la possibilità di espressione dei diversi punti di vista. È utile ricordare che un’indagine di questo tipo non si prefigge di operare su un campione rappresentativo dell’universo scolastico, in quanto si tratta di un approccio essenzialmente qualitativo e basato sul coinvolgimento dei soggetti e sul confronto dei significati; si può tutt’al più puntare a salvaguardare un principio di eterogeneità nella individuazione dei soggetti da coinvolgere, attraverso una rappresentanza delle diverse tipologie di soggetti ritenute più significative per le diverse componenti della comunità scolastica.

Una volta individuati gli interlocutori è opportuno invitarli all’incontro attraverso una lettera a cui allegare eventuali estratti del POF o dati di riferimento ritenuti utili per il confronto nel gruppo sull’idea di insegnamento.

I gruppi omogenei previsti nella prima fase possono essere coordinati da uno o due componenti del gruppo Meta. Dopo aver spiegato la finalità del lavoro, si suggerisce un primo giro di tavolo in cui chiedere ai presenti di raccontare brevemente esperienze positive o negative di insegnamento esperite direttamente o indirettamente nella scuola, allo scopo di “scaldare” il gruppo e di focalizzarlo sul tema dell’incontro. A questo punto si propone un brain-storming il più aperto possibile sulla domanda “Che cosa qualifica un buon insegnamento?”, limitandosi a registrare su una lavagna a fogli mobili o su una lavagna tradizionale tutte le risposte emergenti. Successivamente si può proporre al gruppo di provare ad organizzare gli elementi emersi e di interrogarsi su eventuali “zone oscure” che non sono state considerate. Il risultato atteso può essere un elenco di elementi che qualificano un buon insegnamento organizzato in categorie; il tempo previsto può andare da un’ora e mezza a due ore.

## **2.5. Incontro di sintesi**

L’incontro di sintesi del gruppo Meta, eventualmente integrato con uno o due rappresentanti per ciascuna componente coinvolta, può iniziare con una socializzazione e, se possibile, visualizzazione (su fotocopie, su cartelloni, ...) dei contributi emergenti dai diversi gruppi omogenei. Successivamente il compito del gruppo è sintetizzare le diverse proposte, iniziando a concordare le categorie intorno a cui organizzare i diversi criteri e, in un secondo tempo, i singoli criteri da considerare. Potrebbe essere interessante tentare di rappresentare le diverse categorie proposte (ed eventualmente i singoli criteri) nelle loro reciproche relazioni attraverso una mappa della qualità dell’insegnamento, ovvero una rappresentazione visiva dei fattori che qualificano l’azione di insegnamento. L’articolazione degli elementi non deve risultare troppo analitica: indicativamente si suggerisce di rimanere tra i 10 e i 20 criteri. Il risultato atteso è un elenco organizzato di criteri che qualificano l’azione di insegnamento, possibilmente rappresentato in uno schema visivo; il tempo previsto per l’incontro è di circa due ore.

Una volta elaborata una bozza di mappa della qualità dell'insegnamento, alla luce delle proposte emerse dai gruppi omogenei, si suggeriscono al gruppo Meta tre operazioni finalizzate a validare il lavoro proposto e a connetterlo alla proposta formativa della scuola:

- presentare la mappa al gruppo docente e raccogliere commenti e proposte di revisione utili a sviluppare un prototipo più condiviso ed elaborato dell'idea di insegnamento emergente dall'Istituto scolastico;
- mettere in relazione la mappa elaborata con i documenti progettuali dell'Istituto (POF, Carta dei servizi, codici di comportamento professionale, documenti inerenti la politica per la qualità...), in modo da evidenziarne congruenze e coerenze interne;
- raccogliere evidenze osservabili in rapporto ai fattori di qualità dell'insegnamento proposti nella mappa, in modo da poter presentare un quadro documentato di come l'Istituto scolastico sviluppa i criteri di qualità indicati nella mappa.

A partire dalle proposte ricavabili dalla letteratura sull'argomento, si presenta uno schema operativo di sintesi da utilizzare per classificare i criteri proposti dai gruppi omogenei (cfr. Tav. 21). A partire da una definizione di azione di insegnamento come "una relazione comunicativa finalizzata all'apprendimento di un determinato patrimonio culturale e agita in un contesto istituzionale" si possono individuare quattro elementi che caratterizzano l'azione didattica:

- l'insegnante (I)
- il gruppo di studenti (S)
- il contenuto culturale oggetto dell'insegnamento (O)
- il contesto d'esercizio

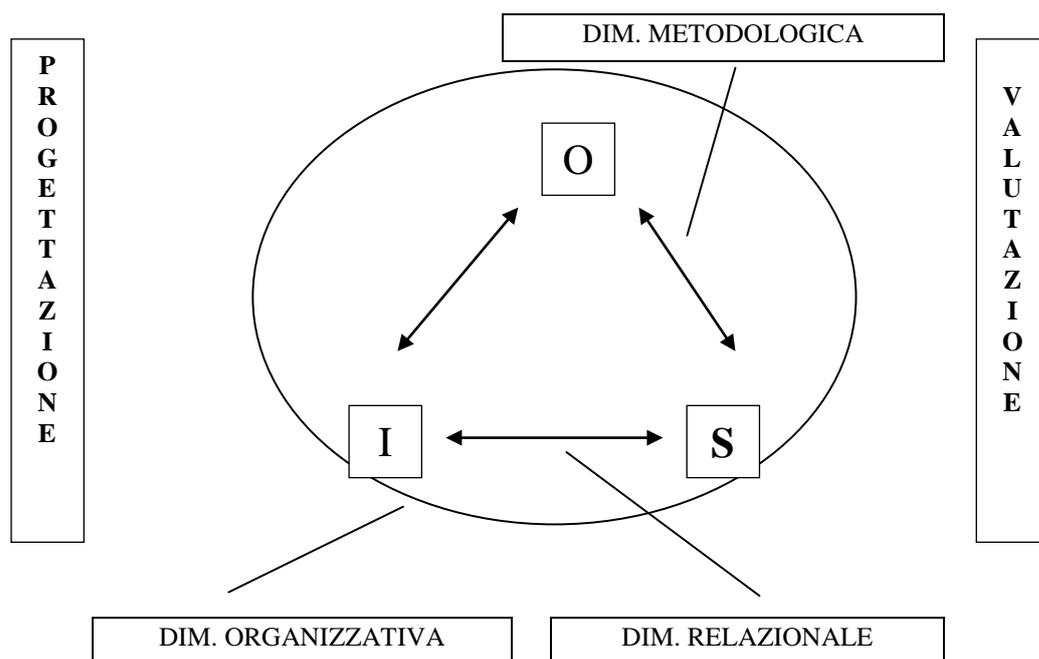
Le relazioni tra gli elementi indicati consentono di individuare tre dimensioni di analisi dell'azione di insegnamento:

- la dimensione organizzativa, in rapporto alla predisposizione del setting formativo;
- la dimensione metodologica, in rapporto alle forme della mediazione didattica;
- la dimensione relazionale, in rapporto alla gestione della relazione comunicativa.

Oltre alla struttura dell'azione didattica possiamo individuare una fase a monte, relativa al momento progettuale ed una fase a valle, relativa al momento valutativo; da qui le cinque categorie generali a cui ricondurre le proposte emerse dai gruppi:

- la prima riguarda il momento preliminare all'azione di insegnamento, indicato con il termine progettazione;
- la seconda riguarda la gestione della relazione comunicativa docenti-allievi (dimensione relazionale);
- la terza riguarda la gestione della mediazione didattica tra soggetti in apprendimento è oggetto di apprendimento (dimensione metodologica);
- la quarta riguarda la gestione del setting formativo (dimensione organizzativa);
- l'ultima riguarda il momento successivo all'azione di insegnamento, indicato con il termine valutazione.

**Tav. 21** - *L'azione di insegnamento*



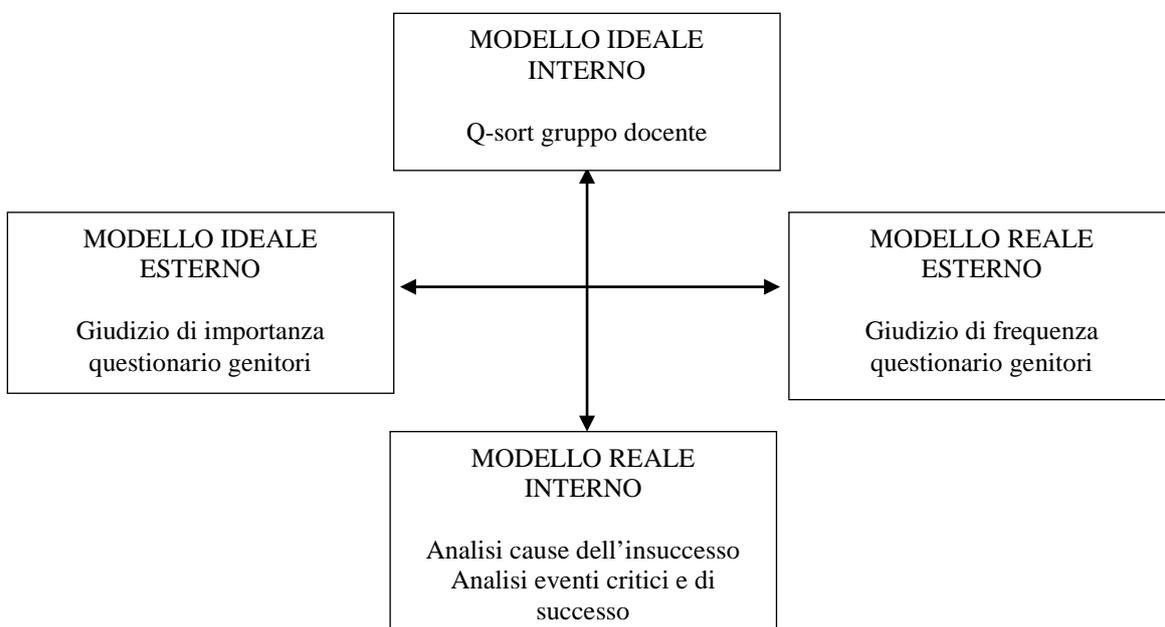
## 2.6. Autovalutazione

La seconda fase è centrata sull'analisi della qualità dell'insegnamento a livello di classe allo scopo di validare la mappa elaborata nella prima fase e mettere a punto ed attuare progetti di miglioramento dell'azione didattica ed educativa.

Si propone di analizzare la qualità dell'insegnamento erogato mettendo a confronto molteplici prospettive di lettura (cfr. Tav. 22):

- l'idea di qualità dell'insegnamento emergente dal gruppo docente (modello ideale interno);
- l'idea di qualità dell'insegnamento emergente dai genitori (modello ideale esterno);
- l'osservazione del processo di insegnamento e dei suoi risultati (modello reale interno);
- la percezione del processo di insegnamento da parte dei (modello reale esterno).

**Tav. 22** - *Prospettive di lettura.*



Più analiticamente vengono proposte le seguenti fasi di lavoro:

- a. esplorazione dell'idea di qualità dell'insegnamento nel gruppo docente attraverso la metodologia del Q-sort;
- b. analisi delle cause dell'insuccesso;
- c. analisi di alcuni eventi critici e di successo agiti dai docenti;
- d. indagine sulla rappresentazione dell'insegnamento da parte dei genitori;
- e. sintesi interpretativa delle risultanze dell'indagine auto valutativa.

Sul piano operativo si possono ipotizzare quattro incontri di circa due ore: il primo per la fase a., il secondo per la fase b., il terzo per la fase c. e per la definizione delle modalità di realizzazione dell'indagine rivolta a genitori e studenti (fasi d. - e.), il quarto per la sintesi interpretativa (fase f.).

## 2.7. Sintesi interpretativa

Si tratta di portare a sintesi i dati emergenti dall'analisi svolta nella seconda fase, di cui si ripropone l'impianto di indagine:

- l'idea di qualità dell'insegnamento emergente dal gruppo docente (modello ideale interno);
- l'idea di qualità dell'insegnamento emergente dai genitori (modello ideale esterno);
- l'osservazione del processo di insegnamento e dei suoi risultati (modello reale interno);
- la percezione del processo di insegnamento da parte di genitori (modello reale esterno).

Concretamente occorre riprendere gli specifici aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento che sono stati esplorati ed elencati per ogni componente (singoli fattori, ad esempio "stimolare la partecipazione attiva degli studenti", cinque dimensioni, ad esempio "dimensione relazionale" o singoli eventi critici o di successo, ad esempio "risultato inatteso in una prova di apprendimento") e mettere a confronto i dati emergenti dalle quattro prospettive per evidenziare scarti e corrispondenze

## 2.8. Diagramma SWOR

Sulla base di questo confronto si propone di sintetizzare gli elementi emergenti attraverso il diagramma SWOR (cfr. Tav. 23): esso consente da un lato di individuare le principali forze e debolezze riscontrate attraverso l'indagine autovalutativa, dall'altro di orientare l'attenzione verso le azioni di miglioramento future, sia in termini di opportunità e risorse emergenti, sia di difficoltà e vincoli di realtà.

**Tav. 23 - Diagramma SWOR**

|          |                      |                 |
|----------|----------------------|-----------------|
|          | +                    | -               |
| PRESENTE | FORZE                | DEBOLEZZE       |
| FUTURO   | OPPORTUNITÀ/ RISORSE | RISCHI/ VINCOLI |

### 3. PROPOSTE DI LAVORO

Si richiama la proposta contenuta nel contratto AGIDAE siglato il 28/10/2010 in merito al Premio annuale di Professionalità:

#### INCENTIVO ECONOMICO DI PRODUTTIVITA'

1.E' prevista, per il personale assunto a tempo indeterminato, una progressione economica orizzontale sulla base dei seguenti indici:

##### a) PER IL PERSONALE DOCENTE

| Elementi di progressione economica |  | Punti                  |
|------------------------------------|--|------------------------|
| 1                                  | Presenza effettiva sul lavoro per l'intera settimana (minimo 35 settimane), tranne il periodo di godimento di ferie aggiuntive maturate con le 70 ore di cui all'art. 49 PUNTO 2 | + 1 per settimana      |
| 2                                  | Rispetto standards di qualità per Istituti certificati   | + 10                   |
| 3                                  | Partecipazione a corsi di formazione organizzati dalla scuola (massimo 5 giorni di almeno 6 ore di lezione cad.)   | + 1 per giorno         |
| 4                                  | Partecipazione documentata a corsi liberamente scelti, inerenti la mansione svolta (massimo 5 giorni di almeno 6 ore di lezione cad.)  | + 1 per giorno         |
| 5                                  | Partecipazione con gli alunni a concorsi, gare e altre iniziative promosse sul territorio, da enti pubblici e/o privati, da effettuarsi in orario extracurriculare.              | + 2 per ciascun evento |

##### b) PER IL PERSONALE NON DOCENTE

| Elementi di progressione economica |   | Punti             |
|------------------------------------|---|-------------------|
| 1                                  | Presenza effettiva sul lavoro per l'intera settimana (minimo 35 settimane)  | + 1 per settimana |
| 2                                  | Rispetto standards di qualità per Istituti certificati  | + 5               |
| 3                                  | Partecipazione a corsi di formazione organizzati dalla scuola (massimo 5 giorni di almeno 6 ore di lezione cad.)                      | + 1 per giorno    |
| 4                                  | Partecipazione documentata a corsi liberamente scelti, inerenti la mansione svolta (massimo 5 giorni di almeno 6 ore di lezione cad.) | + 1 per giorno    |

Sarà riconosciuto un premio annuale di professionalità (PAP), erogato con la retribuzione del mese di luglio dell'anno di riferimento, al personale che abbia raggiunto:

- 35 punti del punteggio previsto dalla tabella, sarà riconosciuto un importo pari a 150,00 euro riproporzionato all'orario individuale di lavoro per i lavoratori part-time;
- da 36 a 50 punti del punteggio previsto dalla tabella, sarà riconosciuto un importo pari a 180,00 euro riproporzionato all'orario individuale di lavoro per i lavoratori part-time;
- oltre 51 punti del punteggio previsto dalla tabella sarà riconosciuto un importo pari a 220,00 euro riproporzionato all'orario individuale di lavoro per i lavoratori part-time;

Ai lavoratori che per tre anni consecutivi avranno ottenuto il Premio Annuale di merito, verrà consolidato su base annua il 70% della media triennale dei premi acquisiti. Tale consolidamento verrà erogato in 13 quote mensili come elemento aggiuntivo personale di retribuzione (POC : Progressione Orizzontale di Carriera)

Si propone di confrontarsi insieme ai componenti dello staff dei propri Istituti sulle condizioni di applicazione della proposta e su possibili progetti volti ad approfondire le modalità e gli strumenti per la valutazione del merito nei propri Istituti scolastici:

- Quali condizioni predisporre per affrontare produttivamente il tema della valutazione dei docenti?
- Come applicare il dispositivo contrattuale?
- Quali aspetti della professionalità considerare per rendere più significativa la proposta di valutazione del merito?
- Quali strumenti/procedure predisporre per rendere più significativa la proposta di valutazione del merito?

### 4. PERCORSI DI APPROFONDIMENTO

- M. CASTOLDI, "Sistemi e modelli per l'analisi dell'insegnamento: origini e svolgimenti attuali", *Ricerche pedagogiche*, n. 131, aprile-giugno 1999, pp. 59-65. Panoramica storica sugli approcci alla valutazione dell'insegnamento.
- M. CASTOLDI (a cura di), *L'efficacia dell'insegnamento: percorsi e strumenti per l'autovalutazione*, Milano, Franco Angeli - IRRE Lombardia, 2002. Una proposta di impianto e di strumenti per valutare la qualità dell'insegnamento nel primo ciclo di istruzione.

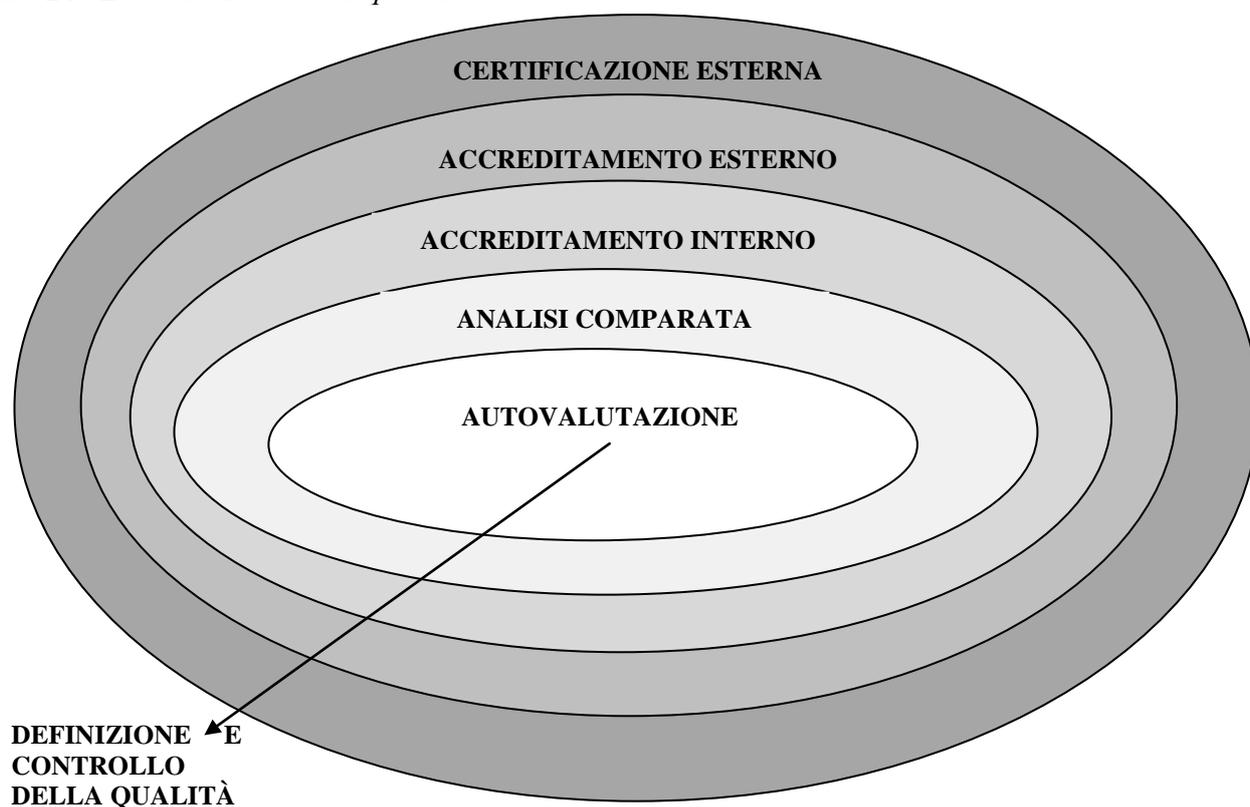
- A. CENERINI, R. DRAGO, *Insegnanti professionisti*, Trento. Erickson, 2001. Sintesi del dibattito in ordine alla natura professionale del ruolo docente.
- E. DAMIANO, *L'insegnante: identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2005. Uno sforzo di sistematizzazione della riflessione culturale in ordine alla natura del ruolo docente.
- D. SCHON, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993. Riferimento culturale in ordine alla peculiarità della professione docente.

## 1. INQUADRAMENTO CULTURALE

Assumiamo le “istituzioni educative” come unità di erogazione del servizio formativo: singoli Istituti scolastici, centri di formazione professionale, servizi per la prima infanzia, etc. Si tratta di un arcipelago molto articolato e differenziato, rispetto al quale si possono comunque individuare approcci valutativi comuni: su di essi svilupperemo il nostro contributo, assumendo come criterio selettivo primario l’assumere come oggetto di analisi la singola unità di erogazione del servizio formativo.

Le modalità con cui strutturare una valutazione di qualità delle istituzioni educative sono molteplici, come pure i criteri ordinatori con cui classificarli: ad esempio in rapporto al paradigma metodologico di riferimento (lungo un continuum qualitativo-quantitativo) oppure in rapporto agli aspetti del funzionamento del servizio formativo indagato (gli esiti, i processi organizzativi, i processi formativi, le risorse). Il criterio che proponiamo si basa sulle modalità di elaborazione dell’idea di qualità del servizio formativo su cui strutturare l’impianto valutativo: l’espressione di un giudizio di valore, infatti, comporta il riferimento ad un insieme di criteri di giudizio che strutturano l’idea di qualità assunta a modello; proprio l’individuazione dei soggetti e dei modi con cui costruire l’idea di qualità consente di riconoscere differenti approcci valutativi, lungo un continuum che dall’interno si sposta progressivamente verso l’esterno (vd. Tav. 24).

**Tav. 24** - *Livelli di analisi della qualità.*



La costruzione di un'idea condivisa di qualità da parte degli attori coinvolti nella gestione del servizio è il tratto distintivo che qualifica gli approcci di **autovalutazione**. Pur nella diversità delle procedure operative e delle strumentazioni il denominatore comune è rappresentato da un percorso di analisi critica del proprio funzionamento utile a definire un modello interno di qualità in grado di orientare i processi di miglioramento e i comportamenti professionali dei diversi soggetti. L'idea di qualità non è definita a priori del processo autovalutativo bensì ne rappresenta l'esito, il punto di avvio di un itinerario di chiarificazione e di confronto tra gli attori che compongono la comunità educativa.

Una prima forma di distanziamento riguarda la comparazione tra le prestazioni di più istituzioni educative e/o nel tempo. Ci riferiamo ad approcci di **analisi comparata**, che prevedono una raccolta di dati a cadenza periodica in grado di fornire indici di riferimento per le prestazioni della singola realtà formativa. In tal modo l'idea di qualità in base a cui apprezzare il funzionamento della singola istituzione educativa non è esclusivamente autoreferenziale, come avviene nei processi autovalutativi, bensì assume un indice di riferimento esterno rappresentato dai valori medi ottenuti dall'insieme delle prestazioni rilevate, in una prospettiva di confronto trasversale tra più realtà formative, o dai valori degli anni precedenti, in una prospettiva di confronto longitudinale nella stessa istituzione educativa. Si tratta di un modello di qualità relativo, non assoluto, in quanto il confronto è ricavato per via induttiva, sulla base dei dati empiricamente rilevati (vd. restituzione prove INVALSI).

Il passaggio ad un modello di qualità assoluto avviene con le forme di **accreditamento** della struttura formativa, le quali prevedono di verificare la congruenza tra le modalità di funzionamento del singolo servizio formativo ed un insieme di parametri e condizioni predefinite. La definizione dell'idea di qualità avviene a priori, in termini di strutturazione di un modello di servizio formativo dotato di determinati requisiti che costituisce il riferimento per la valutazione della specifica realtà educativa. L'accreditamento può, a sua volta, distinguersi in interno ed esterno, a seconda che il modello di qualità assunto a riferimento venga convenzionato all'interno di una struttura associativa di natura professionale, culturale, politica o religiosa (soggetti di parte prima) o definito normativamente da un'autorità pubblica (soggetti di parte seconda). Lo stesso scopo della procedura di accreditamento risulta profondamente diverso: nel caso dell'accreditamento interno si tratta di accertare l'appartenenza della singola realtà formativa ad una determinata struttura associativa caratterizzata da una propria idea di qualità; nel caso dell'accreditamento esterno si tratta di verificare l'esistenza di alcuni requisiti necessari per riconoscere la realtà formativa come soggetto abilitato a partecipare al sistema formativo.

Lo spostamento del ruolo di definizione e verifica di un modello di qualità assoluto verso un soggetto di parte terza, non coinvolto nel processo di erogazione del servizio formativo, caratterizza le procedure di **certificazione della qualità**. In questi casi, infatti, l'idea di qualità in base a cui procedere alla valutazione è definita da un ente esterno di tipo sovranazionale e il processo di analisi e verifica della singola realtà formativa è affidato ad un ente certificatore esterno. Il compito di quest'ultimo si limita a verificare la corrispondenza tra le modalità di funzionamento della singola realtà formativa e le specifiche di qualità stabilite dalle norme internazionali.

Il movimento dall'interno verso l'esterno dell'istituzione educativa risulta evidente nella presentazione dei cinque approcci delineati: da una definizione interna dell'idea di qualità da parte degli attori della comunità educativa - tipica dei processi autovalutativi - si passa ad un confronto relativo tra istituzioni educative nelle esperienze di monitoraggio basato su indicatori e ad un modello assoluto di riferimento nelle forme di accreditamento e nelle procedure di certificazione. Per ciascuna tipologia di esperienza valutativa che abbiamo richiamato proveremo a fornire una breve descrizione, attenta ad evidenziarne i tratti distintivi, le modalità di realizzazione e alcuni riferimenti bibliografici e sitografici di esperienze attuate nel nostro paese. Procedendo dall'esterno verso l'interno inizieremo dalle esperienze di certificazione per arrivare ai diversi approcci all'autovalutazione.

## 1.1. Certificazione di qualità

Le procedure di certificazione possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà formativa con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte terza (agenzie accreditate alla certificazione). In esse il compito di definire il modello di qualità in base a cui procedere alla valutazione della specifica realtà organizzativa è affidato ad un ente sovranazionale facente capo all'ISO (International Organization for Standardization), una federazione mondiale di organismi di normazione nazionali. L'accertamento della conformità delle modalità di funzionamento della singola realtà in rapporto al modello di riferimento definito dall'ISO è affidato ad un ente certificatore, affiliato agli organismi associativi presenti a livello nazionale ed internazionale. In entrambi i casi si tratta di un *soggetto di parte terza*, ovvero non direttamente coinvolto nel processo formativo né in qualità di erogatore, né di committente, né di destinatario: un soggetto indipendente avente la funzione di assicurare l'esistenza dei parametri e delle condizioni di qualità previste dalle norme internazionali.

Le norme richiamate richiedono un processo di interpretazione e contestualizzazione in rapporto alle caratteristiche degli specifici prodotti/servizi a cui vengono applicate, particolarmente delicato e complesso nel caso dei servizi formativi. In rapporto a tale processo, di cui sono parte attiva gli stessi soggetti erogatori del servizio, viene messo in atto da parte dell'ente certificatore la procedura di controllo della corrispondenza tra le modalità di erogazione del servizio attuato e le indicazioni normative di riferimento. I processi di certificazione rappresentano la più diffusa e autorevole modalità di certificazione sociale della capacità di una istituzione educativa di strutturare e controllare i propri processi in una prospettiva di qualità; inoltre il sistema di gestione entro cui si inquadrano i processi valutativi consente un approccio rigoroso e sistematico alla qualità del servizio formativo. I punti di maggiore criticità sono rappresentati dai costi necessari per sostenere un processo di certificazione e dai rischi di alimentare un approccio sovrastrutturale e puramente documentale ai temi della qualità, incapace di incidere sui processi reali<sup>14</sup>.

## 1.2. Accreditemento esterno

Le procedure di accreditemento esterno possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà formativa con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte seconda (autorità pubbliche e/o educative). In esse il compito di definire un determinato modello di qualità e verificarne la presenza nella concreta realtà osservata è affidato ad un'autorità pubblica. Si tratta di un *soggetto di parte seconda*, in quanto coinvolto nel processo in qualità di committente o in qualità di soggetto regolatore del sistema formativo, avente il compito di assicurare la presenza di determinate condizioni di esercizio su cui impostare la relazione tra coloro che richiedono determinati servizi formativi e coloro che li offrono. Le norme di accreditemento esterno si orientano verso la verifica di un insieme di requisiti minimi ritenuti necessari per svolgere una determinata funzione formativa. Il loro scopo è quello di garantire l'esistenza di determinate condizioni minimali per lo svolgimento di un determinato processo formativo, coerentemente con il ruolo di finanziatore e di regolatore di un sistema formativo affidato all'autorità pubblica che ha il compito di gestire le procedure di accreditemento.

L'accreditemento esterno consente di assicurare modalità comuni di erogazione del servizio all'interno di un sistema, esigenza connessa al processo di evoluzione del sistema formativo verso forme più marcate di autonomia e di pluralità dei soggetti erogatori. D'altro canto le forme di accreditemento esterno, per loro natura, tendono a limitarsi all'accertamento di alcuni requisiti

---

<sup>14</sup> Tra i riferimenti bibliografici più recenti in relazione alla scuola si richiamano il testo a cura di A. CERIANI, *Qualità totale nei processi scolastici*, Milano, Angeli, 2004 e il testo a cura del Comitato Tecnico Scientifico Scuola AICQ Piemonte ed Emilia Romagna, *La certificazione ISO 9001:2000 negli Istituti Scolastici*, Parma, Spaggiari, 2003. Tra i riferimenti sitografici la documentazione sulle Vision 2000 contenuta nel sito <http://www.aicq.it/vision2000> e il sito del progetto SIRQ - Scuole in Rete per la Qualità <http://www.sirq.it>.

essenziali più che esplorare la qualità del servizio erogato in senso più esaustivo; il loro scopo consiste nell'abilitare un determinato soggetto all'esercizio di una funzione, più che a verificare la qualità del suo operato.

### 1.3. Accreditemento interno

Le procedure di accreditemento interno possono essere definite come modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà formativa con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte prima (associazioni professionali e/o di scuole). In esse il compito valutativo è affidato ai soggetti erogatori del servizio formativo, ovvero al personale dirigente e al personale docente che operano nella struttura formativa: si tratta di un *soggetto di parte prima*, in quanto direttamente responsabile dell'erogazione del processo formativo. Più precisamente le forme di accreditemento interno non si riferiscono ad una singola realtà formativa, bensì ad un insieme di realtà formative tra loro associate in base ad una comunanza di orientamento ideologico, culturale, religioso, professionale. Il modello di qualità viene definito all'interno della struttura associativa e la verifica della corrispondenza tra la singola realtà formativa e i requisiti previsti dal modello rappresenta la condizione per l'appartenenza alla struttura associativa stessa.

Le esperienze di accreditemento interno sono quasi totalmente assenti nel nostro paese, ma sono diffuse in altri contesti culturali, ad esempio negli Stati Uniti. In un sistema caratterizzato da una pluralità di offerte formative, spesso connotate sul piano culturale, le forme di accreditemento interno assolvono la funzione di legittimare alcuni tratti peculiari della specifica realtà formativa in termini di appartenenza ad una determinata struttura associativa e, quindi, di congruenza con una proposta formativa culturalmente connotata. Una prospettiva di accreditemento interno rileva le sue potenzialità in una logica di mercato, nella quale risulta cruciale per la singola istituzione educativa qualificare la propria offerta in rapporto alla concorrenza. Ciò richiede di superare una verifica di requisiti minimi, sottesa ai processi di accreditemento esterno, e di orientarsi verso la definizione e il relativo accertamento di una idea di qualità più connotata e caratterizzante il proprio operato. D'altro canto la storica debolezza dell'associazionismo nel nostro sistema educativo indebolisce tale prospettiva, la quale si caratterizza prevalentemente come approccio "bottom-up", che può essere tutt'al più regolamentato dall'amministrazione pubblica ma non promosso. Un altro punto delicato riguarda le dinamiche di conflittualità e di separazione che potrebbero svilupparsi enfatizzando la caratterizzazione religiosa, ideologica o politica delle istituzioni formative.

### 1.4. Analisi comparata

Le procedure di monitoraggio possono essere definite come una raccolta sistematica e periodica di dati quantitativi utile a comparare longitudinalmente e trasversalmente le prestazioni di diverse realtà educative. Il valore euristico di tali sistemi si basa sulla possibilità di fornire valori di riferimento a livello sincronico (tra più realtà formative) e diacronico (nel tempo) con cui posizionare le "performance" rilevate nella singola istituzione educativa. Dal punto di vista metodologico un sistema di monitoraggio si qualifica per i seguenti aspetti:

- è **quantitativo**, in quanto si limita a indici di funzionamento del servizio formativo rilevabili in termini numerici allo scopo di facilitare la comparazione e l'elaborazione di standard di riferimento. Più che orientato a cogliere la complessità e la pluralità dell'esperienza reale, un sistema di indicatori intende delineare un quadro sintomatologico, un sistema di segnali rilevatori di una realtà più profonda;
- è **globale**, in quanto tende ad assumere un modello sistemico di funzionamento del servizio formativo all'interno del quale la singola misura rilevata acquista significato in relazione alle altre misure. Il modello descrittivo di riferimento, a cui si ispirano anche le applicazioni nei servizi educativi, è quello di un insieme di input che si trasformano in output attraverso una serie di processi di trasformazione situati in un determinato contesto.

- è **tecnico**, in quanto si struttura in un insieme di indici, di espressioni di calcolo, di procedure di elaborazione che mirano a neutralizzare - o, più precisamente, a tenere sotto controllo - la componente soggettiva propria di qualsiasi processo valutativo. La stessa nozione di indicatore rimanda alla definizione di “evidenze osservabili”, di rilevatori della realtà fenomenica la cui registrazione non è condizionata dal soggetto o dai soggetti che compiono l’osservazione.
- è **descrittivo**, in quanto mira a descrivere e quantificare dei fenomeni utili a rappresentare il proprio oggetto di osservazione. La sua azione rimane sul piano dell’anamnesi, della raccolta sistematica di dati e informazioni utili ad una successiva diagnosi e/o individuazione di interventi correttivi. La stessa metafora del cruscotto, spesso impiegata per rappresentare un sistema di indicatori, mette in evidenza la natura descrittiva di un monitoraggio basato su indicatori.

I tratti qualificanti dell’approccio sono riconducibili alla semplicità della procedura rilevativa: da un lato consente di disporre di un quadro di sintesi del funzionamento di un sistema formativo, una specie di cruscotto attraverso cui tenere sotto controllo la tenuta complessiva del sistema, dall’altro rappresenta una fonte informativa di facile accesso e comprensibile anche per i “non addetti ai lavori”. Speculari i punti deboli: si tratta di un’analisi superficiale, non in grado di cogliere la complessità dei fenomeni educativi e di analizzare in profondità gli eventi osservati, che si limita a fornire un quadro sintomatologico, senza dare indicazioni in merito alle cause di determinati fenomeni e, tantomeno, alle possibili strategie di intervento<sup>15</sup>.

## 1.5. Processi autovalutativi

I processi autovalutativi si caratterizzano come opportunità di riflessione sistematica da parte dei soggetti interni ad una istituzione educativa sulle pratiche professionali esistenti come primo passo di un processo di miglioramento. Da qui l’individuazione di alcuni tratti metodologici caratterizzanti:

- è **qualitativo**, in quanto assume la natura soggettiva e complessa di ciascun fenomeno sociale e la conseguente necessità di metodologie osservative in grado di comprenderne la ricchezza. Particolare rilievo assume, in questa prospettiva, il principio della triangolazione per il quale la correttezza delle procedure osservative impiegate si fonda sul confronto tra differenti prospettive di analisi, diversi interlocutori e molteplici strumenti di indagine;
- è **specifico**, in quanto lavora su priorità riconosciute dalla comunità educativa come nodi strategici su cui investire energie ed operare un’analisi in profondità. Il carattere formativo, partecipato, pragmatico dei processi autovalutativi spinge a delimitare l’attenzione su specifici aspetti del funzionamento, pur in una prospettiva attenta alle relazioni sistemiche tra gli elementi in gioco, allo scopo di acquisire sensibilità e procedure utili ad affrontare e risolvere i problemi organizzativi e professionali di un determinato contesto formativo;
- è **sociale**, in quanto si fonda su un processo di riflessione partecipata volto a co-costruire un’idea condivisa di qualità e delle strategie di miglioramento funzionali. Pur nella precisazione dei ruoli e dei compiti, il “potere di valutare” è nelle mani di tutti e si sostanzia nelle forme di coinvolgimento e di consultazione delle diverse componenti della comunità educativa;
- è **interpretativo**, in quanto mira ad analizzare le cause e le relazioni tra i fenomeni osservati come condizione per orientare il cambiamento. Il legame tra il momento strettamente diagnostico e il momento di sviluppo è assicurato dall’idea di qualità emergente dal processo

---

<sup>15</sup> Tra i riferimenti bibliografici più recenti in relazione alla scuola si richiamano il testo a cura di A. MARTINI, *Autovalutazione e valutazione degli istituti scolastici*, Napoli, Tecnodid, 2002 e quello a cura di D. VIDONI e D. NOTARBARTOLO, *Una scuola che funziona*, Roma, Armando, 2004. Tra i riferimenti sitografici si segnalano quelli delle esperienze citate: provincia di Trento <http://www.vivoscuola.it/Valutazion>, progetto AIR <http://www.progettoair.it>, progetto FARO <http://www.progettofaro.it>.

autovalutativo, come struttura interpretativa dell'esistente e modello di riferimento per progettare il miglioramento.

## 2. PERCORSI OPERATIVI

Rispetto alla proposta presentata nel capitolo precedente, quella di cui parleremo in questo capitolo si caratterizza per la costruzione diretta della mappa della qualità con cui esplorare il proprio "fare scuola" e per la centralità assegnata alle opportunità di confronto tra i soggetti della comunità scolastica. Contrariamente al caso precedente, infatti, non si parte da un modello di analisi predefinito, bensì si propone un percorso preliminare di elaborazione di un proprio modello o comunque di un insieme di fattori di qualità su cui andare a rilevare le opinioni delle diverse componenti. L'intero percorso si basa sulla valorizzazione di alcune occasioni di confronto, sia all'interno di ciascuna componente scolastica, sia tra le varie componenti, nella ipotesi che la discussione intorno all'idea di scuola e alla sua corrispondenza con le proprie esperienze costituisca un'opportunità di consapevolezza e di costruzione di un insieme di significati comuni.

### 2.1. Il senso della proposta

La proposta di lavoro ha preso spunto dal modello di percorso autovalutativo elaborato dall'autore scozzese John Mac Beath<sup>16</sup>, caratterizzato da un approccio bottom-up ai processi autovalutativi e da un'elaborazione dal basso dell'idea di qualità della scuola, e delle esperienze di applicazione realizzate nel Canton Ticino<sup>17</sup>. Si tratta di un mini-percorso di indagine preliminare sullo stato di salute della scuola basato sulla costruzione di una mappa della qualità della scuola e sul suo impiego in funzione diagnostica, allo scopo di individuare alcune priorità strategiche su cui avviare un processo di revisione specifica e di miglioramento; facendo riferimento allo schema autovalutativo presentato nel modello GRIDS il percorso si colloca nella fase di revisione iniziale, come passaggio preliminare ad un'indagine in profondità focalizzata su alcuni oggetti specifici (vd. cap. 5).

Oltre alla funzione di "apripista" in rapporto a percorsi di analisi più specifici, la proposta rappresenta un'occasione per confrontarsi sull'idea di qualità sottesa ai propri comportamenti organizzativi, professionali ed educativi. Quest'ultima, infatti, tende a restare relegata ai margini delle scelte ed azioni operative, quasi sottintesa in rapporto ai comportamenti concreti e alle opinioni espresse. La sua esplicitazione, invece, consente di comprendere e riconoscere le ragioni di determinate scelte e di definire un quadro di riferimento all'interno del quale collocare le opzioni educative. Da qui il legame che si viene a creare tra la progettualità di Istituto ed il percorso di riflessione in ordine all'idea di qualità: quest'ultimo, infatti, fornisce le coordinate attraverso le quali leggere criticamente le scelte progettuali, allo scopo di coglierne gli elementi di congruenza e di incongruenza. È il medesimo rapporto che si viene a creare tra mappa e territorio: la prima ci aiuta ad orientarci nel secondo e ci consente di apprezzare le corrispondenze tra i due piani; così la strutturazione dell'idea di qualità ci fornisce una bussola di orientamento tra le scelte progettuali e permette di evidenziare i pieni e i vuoti, ovvero gli aspetti della mappa della qualità che trovano riscontro nelle opzioni progettuali e quelli che rimangono privi di riscontro.

Il rapporto tra idea di qualità e scelte progettuali può essere visto sia retrospettivamente, assumendo la prima come una chiave di lettura del Piano dell'offerta formativa e del suo grado di copertura, sia proattivamente, puntando a riconoscere le componenti della mappa su cui focalizzare la propria attenzione progettuale. Nel primo caso si tratta di mettere a confronto la progettualità

---

<sup>16</sup> Cfr. J. MACBEATH, *Schools must speak for themselves: the case for school self evaluation*, London, Routledge, 1999.

<sup>17</sup> Cfr. E. BERGER, "L'autovalutazione degli Istituti: alcune esperienze pratiche", in N. BOTTANI - A. CENERINI (a cura di), *Una pagella per la scuola*, Trento, Erickson, 2003, pp. 133-154.

attuale della scuola con la mappa della qualità, allo scopo di individuare le zone di sovrapposizione e quelle di differenziazione, nel secondo caso di utilizzare la mappa come schema di rappresentazione dei possibili ambiti strategici di intervento su cui orientare la progettualità futura.

Al di là delle modalità operative con cui effettuare queste operazioni, rimane valido quanto richiamavamo già nel precedente capitolo riguardo alla dimensione latente in cui è confinata l'idea di qualità nelle pratiche valutative e progettuali normalmente agite dalla scuola: riguardo alla valutazione ciò si riflette nella mancanza di criteri di qualità espliciti e condivisi su cui fondare i giudizi espressi dalle varie componenti e su cui costruire gli strumenti di verifica del proprio funzionamento; riguardo alla progettazione nell'assenza di alcune coordinate culturali e valoriali che assicurino coerenza e identità alle diverse azioni progettuali. Il senso dei percorsi di riflessione intorno alla qualità proposti nel capitolo precedente e in questo capitolo è proprio quello di favorire una maggiore consapevolezza sulla identità culturale della scuola e sui fattori che la qualificano.

Un altro elemento di interesse della proposta consiste nel caratterizzarsi come primo passo di un processo di costruzione e sviluppo di competenze autovalutative in una realtà scolastica. La struttura relativamente semplice della proposta e il suo carattere qualitativo, infatti, la rendono una opportunità interessante per promuovere alcune condizioni organizzative e culturali di sviluppo di un itinerario autovalutativo attraverso un "apprendistato" operativo funzionale alla comprensione dei significati e delle pratiche autovalutative. Prima di affrontare percorsi più complessi ed impegnativi, un gruppo di lavoro di scuola può "allenarsi" all'autovalutazione attraverso il percorso proposto, sperimentando la gestione diretta di un mini-percorso di indagine in tutte le sue fasi, dall'ideazione alla restituzione dei risultati.

Le considerazioni svolte sul senso e le potenzialità della proposta trovano conferma nelle valutazioni "a caldo" emerse nel corso degli incontri con i referenti e con i gruppi di lavoro delle scuole coinvolte nella sperimentazione del percorso. Tra i tratti della proposta che sono stati particolarmente apprezzati si segnala l'opportunità di elaborare e strutturare una propria mappa della qualità, che possa rappresentare un punto di riferimento con cui riconsiderare la progettualità dell'Istituto e altre attività svolte (ad esempio indagini di soddisfazione nei confronti delle diverse componenti scolastiche o strumenti di presentazione della scuola). La mappa messa a punto ha rappresentato una sorta di bussola attraverso cui osservare, e riorganizzare, le iniziative preesistenti e intorno a cui convogliare attività di valutazione e di riflessione parallele (progetto pilota, raccolta di dati, strumenti di soddisfazione, etc.).

Un altro tratto che ha suscitato interesse ha riguardato l'attenzione a coinvolgere le diverse componenti e a farle dialogare tra loro, attraverso la realizzazione di piccoli gruppi di discussione, sia nella fase di elaborazione della mappa, sia nella fase di utilizzo del profilo di autovalutazione. In molti Istituti l'iniziativa è stata accolta favorevolmente sia da genitori e studenti, sia dagli interlocutori esterni, poco abituati ad essere interpellati in merito alla loro idea di scuola e alle loro aspettative ed opinioni. Il privilegiare occasioni di confronto, piuttosto che strumenti "freddi" come i tradizionali questionari, ha permesso alle persone di sedersi intorno ad un tavolo e di ascoltarsi reciprocamente, veicolando una atmosfera di comunità che si incontra intorno ad un interesse comune.

L'attività proposta ha avuto un impatto formativo sui gruppi di scuola, stimolati a "sporcarsi le mani" ed a gestire in prima persona una serie di attività connesse ad un percorso valutativo: la progettazione dell'indagine, la gestione di momenti di discussione, la elaborazione di dati quantitativi e qualitativi, l'interpretazione e la lettura critica delle risultanze emerse. Ciò ha contribuito a consolidare i gruppi di lavoro e a potenziare alcune condizioni di esercizio di un percorso autovalutativo, quali la sensibilità ai processi autoriflessivi, la disponibilità ad ascoltare punti di vista esterni, i collegamenti tra il gruppo operativo e l'intero gruppo docente. Al di là dei risultati emersi dal micro-percorso di indagine, il rafforzamento di alcune condizioni di fattibilità all'attivazione di processi sistematici di autovalutazione di scuola rappresentava lo scopo ultimo del progetto.

## 2.2. L'impianto metodologico

Più che di una struttura concettuale, si può parlare di una struttura metodologica che caratterizza la proposta, basata su un approccio bottom-up, plurale e qualitativo alla valutazione di scuola. *Bottom-up* in quanto il modello di analisi dell'esperienza scolastica non viene assunto dall'esterno, bensì viene costruito dall'interno attraverso la selezione dei fattori di qualità ritenuti più significativi per comprendere il funzionamento della scuola. Evidentemente la strutturazione del modello comporta inevitabilmente il confronto con schemi e categorie concettuali che aiutino a riorganizzare gli elementi emersi, ma tale interazione non precede, bensì segue l'elaborazione autonoma dei soggetti coinvolti. Tale caratteristica favorisce il riconoscimento nel modello impiegato, con una conseguente maggiore considerazione dei giudizi sul funzionamento della scuola espressi successivamente. Per un approccio autovalutativo il "sentirsi parte" del processo di indagine e dei suoi strumenti costituisce una condizione essenziale per la sua efficacia, in quanto una considerazione in termini professionali dei risultati emergenti implica la condivisione dello schema valutativo.

*Plurale* in quanto basato su una integrazione di differenti punti di vista, rappresentati dalle prospettive proposte dalle varie componenti scolastiche che vengono messe a confronto ed interpretate nelle loro corrispondenze ed incongruenze. Si tratta di un tratto distintivo che caratterizza la maggior parte delle proposte (auto)valutative, in base al principio di triangolazione proprio della ricerca qualitativa, il quale richiede che l'analisi di una realtà complessa avvenga attraverso la comparazione tra più prospettive di analisi, alla ricerca delle loro analogie e differenze. Nel caso specifico tale principio si evidenzia soprattutto nel cercare di dare voce ai diversi soggetti che compongono la comunità scolastica, sia come entità separate, sia attraverso un'interazione diretta che aiuti a confrontare le diverse opinioni e valutazioni.

*Qualitativo* in quanto imperniato sul confronto e la negoziazione dei significati tra i diversi soggetti piuttosto che sulla raccolta di dati empirici o di misure quantificabili. Il valore aggiunto del percorso riguarda la capacità di "raffinare un dibattito" tra i diversi attori, proponendo una struttura metodologica utile a strutturare il confronto e a mirarlo in funzione di un processo autovalutativo. Anche il riferimento a piccoli numeri di persone da coinvolgere nell'indagine, attraverso focus - group, segnala il rifiuto di prospettive quantitative basate su indagini imponenti e sulla raccolta e il trattamento di una mole ingente di dati, a favore di approcci che valorizzino il confronto diretto e la costruzione sociale di significati. Un approccio più intensivo, potremmo dire, che non si preoccupa di dominare estensioni troppo vaste di interlocutori e di informazioni, bensì punta su attività circoscritte ma capaci di sviluppare una comprensione più profonda e multilaterale dei fenomeni osservati.

Sulla base di tali premesse metodologiche il percorso si caratterizza, come vedremo meglio nelle sezioni successive, per due passaggi chiave: il primo finalizzato alla costruzione di una mappa dei fattori di qualità che caratterizzano il servizio scolastico, il secondo centrato sulla elaborazione di un profilo di autovalutazione in rapporto ai fattori considerati. Riguardo al primo passaggio i modelli di riferimento attraverso cui organizzare le proposte di fattori emergenti dagli interlocutori richiamano il CIPP model, da assumere come schema descrittivo di base intorno a cui organizzare gli elementi emersi. Il concetto di "fattori di qualità", invece richiama quello di "criteri di giudizio" - già discusso nel cap. 3<sup>18</sup> - nella identificazione delle risposte alla domanda "in base a cosa possiamo riconoscere una buona scuola?": si tratta, in altre parole, di una esplicitazione e negoziazione dell'idea di qualità sottesa alle opinioni dei soggetti interpellati ed ai loro comportamenti progettuali e valutativi.

Riguardo al secondo passaggio il profilo di autovalutazione si costruisce sulla base del confronto tra il modello ideale e il modello reale di scuola, assumendo come punto di partenza i fattori di qualità identificati nella prima fase. In riferimento al modello ideale si tratterà di indagare la misura

---

<sup>18</sup> Cfr., in particolare, la Tav. 1 del terzo capitolo.

dell'importanza assegnata ai diversi fattori da parte dei soggetti interpellati, allo scopo di accertare quanto ci si riconosca nell'idea di qualità proposta e quale gerarchia di scelte emerga tra i diversi fattori. In riferimento al modello reale si tratterà di rilevare il grado di adeguatezza della propria esperienza scolastica in rapporto ai diversi fattori, allo scopo di verificare gli aspetti ritenuti convincenti e quelli problematici da parte dei soggetti interpellati. La possibilità di una comparazione tra i due giudizi di importanza ed adeguatezza sui medesimi fattori consente anche di riconoscere il differenziale tra i due dati, ovvero la differenza tra giudizio di importanza e di adeguatezza, come indice significativo per cogliere gli aspetti ritenuti prioritari su cui concentrare le scelte strategiche future.

### 2.3. Modalità operative

Alla luce delle premesse metodologiche e concettuali indicate, il percorso di lavoro si struttura intorno a quattro fasi di lavoro affidate al gruppo di lavoro di scuola: la verifica delle condizioni di fattibilità per intraprendere un processo autovalutativo, la costruzione di una mappa della qualità, l'impiego e l'interpretazione dei dati raccolti attraverso un profilo di autovalutazione, la restituzione dei dati alla comunità scolastica e il loro utilizzo in vista della prosecuzione del percorso autovalutativo e della progettualità di Istituto.

Per la prima fase si propone al gruppo di scuola un insieme di condizioni ritenute essenziali per la realizzazione di un processo autovalutativo, rispetto alle quali stimare il grado di maturità della propria realtà scolastica, individuare gli aspetti acquisiti e problematici e mettere a punto possibili azioni di sviluppo e consolidamento. Lo scopo è quello di accrescere la consapevolezza del gruppo sul contesto organizzativo e culturale entro cui si colloca la propria attività e di orientare le sue attenzioni verso un rafforzamento delle condizioni di esercizio di un processo autovalutativo.

Rinviando ad altri contributi una trattazione più analitica di questi aspetti<sup>19</sup>, potremmo richiamare sia un insieme di condizioni culturali, sia un insieme di condizioni organizzative utili ad intraprendere un percorso autovalutativo. Tra le prime ricordiamo:

- chiarire il senso del processo autovalutativo, in quanto opportunità formativa di sviluppo professionale ed organizzativo a disposizione degli attori della comunità scolastica per riconoscere e consolidare la propria identità formativa;
- rendere riconoscibile il problema/i professionale che si intende affrontare dai diversi attori coinvolti, evidenziandone la natura problematica (ad esempio in termini di scarto tra intenzioni progettuali e comportamenti attivati) e i vantaggi che potrebbero derivare dalla ricerca di nuove soluzioni;
- negoziare gli scopi del processo che si intende intraprendere in rapporto agli interessi dei diversi attori coinvolti, a partire dal riconoscimento di una pluralità di prospettive e dal loro confronto aperto e produttivo;
- condividere le scelte chiave che qualificano un processo autovalutativo e, analogamente a quanto avviene in qualsiasi processo valutativo, riflettono una dinamica di potere tra le parti: individuare l'oggetto da investigare, decidere quali soggetti coinvolgere, scegliere gli strumenti e le modalità di indagine, interpretare e attribuire valore ai dati raccolti, decidere quale uso fare dei dati e a chi rendere pubblici i risultati;
- assicurare che il processo autoriflessivo si connetta alle esperienze professionali dei diversi docenti e, in particolare, consenta di rivisitare la propria azione educativa e didattica in classe o aspetti significativi di essa;
- assumere punti di vista esterni (genitori, allievi, comunità sociale, testimoni privilegiati) da mettere a confronto e incrociare con quelli espressi dagli attori organizzativi interni;

---

<sup>19</sup> M. CASTOLDI, *Autoanalisi di Istituto*, Napoli, Tecnodid, 2002.

- sottolineare la logica pragmatica entro cui si inquadra il processo autovalutativo come strumento sull'azione e per l'azione che risulta valido in quanto pertinente al contesto professionale in cui viene impiegato.

Sul piano più strettamente organizzativo si possono menzionare:

- focalizzare l'attenzione su priorità strategiche ben delimitate e circoscritte, in grado di favorire la realizzazione di un processo rapido ed efficiente e di sperimentare percorsi autoriflessivi trasferibili e replicabili;
- affidare ai soggetti responsabili del percorso autovalutativo un mandato chiaro e strutturato, in grado di definire oggetto, soggetti, modalità e tempi di attuazione;
- prevedere e chiarire, fin dalla fase di progettazione iniziale, i risultati attesi e le loro modalità d'uso in modo da orientare l'impegno richiesto ai diversi soggetti e da contenere preoccupazioni per usi indebiti e inappropriati;
- definire le connessioni tra il gruppo responsabile del processo autovalutativo e i diversi soggetti - individuali e collettivi - che compongono la struttura decisionale ed organizzativa della comunità scolastica, in modo da favorire le interazioni e le reciproche ricadute, sia in itinere, sia a conclusione del percorso;
- garantire i tempi e le risorse necessarie al processo - sul piano umano, economico, materiale - in modo da facilitare l'operazione e da segnalare l'investimento della scuola su di essa;
- definire le forme e i tempi della comunicazione tra il gruppo responsabile e gli altri attori organizzativi della scuola, sia attraverso modalità di interazione diretta (incontri di progress, coinvolgimento esteso, incontri con gruppi, ...), sia attraverso modalità di interazione indiretta (motivazioni, documentazione, cartelloni, strumenti telematici, ...);
- assicurare la presenza di "amici critici" e/o di confronti periodici con esperienze condotte da altre scuole, in modo da consentire uno sguardo più distanziato e retrospettivo sulle scelte compiute e sul percorso metodologico avviato.

Su alcuni degli aspetti indicati si propone ai gruppi di scuola una riflessione critica in rapporto alle condizioni di maturità della propria scuola, guidata dallo schema di lavoro proposto nella Tav. 25. Ovviamente non occorre essere così analitici nell'enunciazione delle diverse condizioni, bensì è consigliabile focalizzarsi sugli aspetti ritenuti essenziali. Nelle esperienze sul campo realizzate sono stati posti all'attenzione dei gruppi di scuola i seguenti aspetti:

- consapevolezza nel gruppo docente sul valore formativo e di sviluppo professionale dei processi autovalutativi;
- disponibilità a mettere in discussione le proprie pratiche professionali insieme ai colleghi;
- disponibilità ad ascoltare e tenere conto di punti di vista esterni sul funzionamento della scuola (genitori, scuole, altre istituzioni,...);
- senso di appartenenza al progetto e all'identità della scuola presenza di un gruppo di riferimento responsabile della valutazione della qualità del servizio scolastico;
- comunicazione e integrazione tra gruppo di valutazione e altri soggetti e gruppi della scuola.

Dopo aver verificato le condizioni di fattibilità per l'avvio di un processo autovalutativo esistenti in ciascun Istituto e le relative azioni di potenziamento, la seconda fase consiste nella proposta di elaborare una mappa dei fattori di qualità caratterizzanti la propria idea di scuola attraverso un percorso in due tappe:

- Costituzione di piccoli gruppi (10-12 persone) omogenei per ciascuna componente scolastica che si intende coinvolgere (docenti, personale ATA, genitori, studenti, rappresentanti Enti locali e/o altri interlocutori esterni) a cui chiedere "Quali sono i fattori di qualità di una buona scuola?"
- Incontro di sintesi del gruppo di autovalutazione, con un rappresentante dei diversi gruppi omogenei, per confrontare e categorizzare le risposte fornite in una sintesi di scuola.

**Tav. 25 - Schema di analisi condizioni di fattibilità.**

|  |                 |
|--|-----------------|
| CONSAPEVOLEZZA NEL GRUPPO DOCENTE SUL VALORE FORMATIVO E DI SVILUPPO PROFESSIONALE DEI PROCESSI<br>AUTOVALUTATIVI<br>- _0_ _1_ _2_ _3_ + |                 |
| ASPETTI ACQUISITI  | ASPETTI CARENTI |
| AZIONI DI SVILUPPO   |                 |

Il coordinamento dei gruppi omogenei è affidato a uno o due componenti del gruppo di autovalutazione, suggerendo di promuovere un brain-storming il più aperto possibile sulla domanda proposta (“Quali sono i fattori di qualità di una buona scuola”), limitandosi a registrare su una lavagna a fogli mobili o su una lavagna tradizionale tutte le risposte emergenti, e di stimolare successivamente una riorganizzazione degli elementi emersi. Il risultato atteso da ciascun gruppo omogeneo consiste in un elenco di elementi che qualificano una buona scuola organizzato in categorie, il tempo di lavoro previsto può essere di un’ora e mezza/due ore.

Il successivo incontro di sintesi prevede una socializzazione e, se possibile, visualizzazione (su fotocopie, su cartelloni, ...) dei contributi emergenti dai diversi gruppi omogenei e in una successiva rielaborazione, attraverso la selezione delle categorie intorno a cui organizzare i diversi elementi e, in un secondo tempo, dei singoli fattori da considerare. Il risultato atteso è un elenco organizzato di elementi che qualificano una buona scuola, possibilmente rappresentato in uno schema visivo (max 20 fattori), il tempo previsto per l’incontro può essere di circa due ore.

Sulla base dell’elenco di fattori che qualificano una buona scuola elaborati, si tratta di mettere a punto un profilo di autovalutazione da sottoporre ai rappresentanti dei diversi componenti della comunità scolastica. Per ciascun fattore individuato si propone un doppio giudizio su una scala a quattro gradienti (per uno schema del formato cfr. Tav. 26):

- Come vediamo il nostro Istituto? (++ pienamente adeguato, + adeguato, - abbastanza adeguato, -- poco adeguato);
- Quanto è importante per la qualità della scuola? (↑↑ molto importante, ↑ importante, ↓ abbastanza importante, ↓↓ poco importante).

**Tav. 26 - Formato base del profilo di autovalutazione.**

| FATTORI DI QUALITÀ DI UNA SCUOLA | Come vediamo il nostro Istituto? |   |   |    | Quanto è importante per la qualità della scuola? |   |   |    |
|----------------------------------|----------------------------------|---|---|----|--|---|---|----|
|                                  | ++                               | + | - | -- | ↑↑   | ↑ | ↓ | ↓↓ |
|                                  |                                  |   |   |    |  |   |   |    |
|                                  |                                  |   |   |    |  |   |   |    |

L'impiego del profilo prevede la costituzione di gruppi eterogenei, composti da rappresentanti delle diverse componenti scolastiche (docenti, personale ATA, genitori, studenti, rappresentanti Enti locali e/o altri interlocutori esterni), a cui sottoporre il profilo di autovalutazione per una compilazione inizialmente individuale e successivamente di gruppo; si suggeriscono almeno cinque gruppi eterogenei composti orientativamente da 8-10 persone ciascuno.

Il compito dei componenti del gruppo di autovalutazione consiste anche in questo caso nel moderare il lavoro dei gruppi, sulla base delle seguenti indicazioni comuni:

- Distribuire ai partecipanti eventuali materiali agili e mirati utili a stimolare la riflessione (estratto del POF, dati sulle iscrizioni o sui risultati, etc.);
- Presentare le finalità del lavoro, il progetto di ricerca dentro cui si inserisce e le modalità impiegate per elaborare lo strumento;
- Consegnare il profilo di autovalutazione e aiutare i componenti del gruppo a mettere a fuoco il significato di ciascuna voce;
- Invitare ciascun componente del gruppo a compilare il profilo di autovalutazione;
- Per ciascuna voce raccogliere le risposte fornite e le loro argomentazioni (esperienze, indizi, informazioni, impressioni), in modo da giungere ad una valutazione complessiva del gruppo (non più di 5-10 minuti per ogni voce);
- Laddove vi siano differenze di opinione non ricomponibili (ad esempio una distribuzione dei giudizi tra area della positività e della negatività) si tratta di registrarle indicando per le diverse opzioni il numero delle risposte indicate (ad esempio ++: 2; +: 1; -: 5);
- A conclusione del lavoro di confronto sulle diverse voci al gruppo è richiesto di individuare uno due rappresentanti disponibili a partecipare all'incontro di sintesi a livello di Istituto.

Una volta sintetizzati i dati emergenti dal profilo di autovalutazione si tratta di prevedere uno - due incontri del gruppo di lavoro, allargato ad uno-due rappresentanti per ogni gruppo eterogeneo previsto nella fase precedente, in cui tentare una lettura di insieme dei risultati e orientarli in funzione dell'attività progettuale del prossimo anno (per uno schema di sintesi vd. Tav. 27). Si suggerisce, innanzi tutto, di focalizzare l'attenzione sulle voci "critiche", ovvero quelle voci su cui sono stati espressi giudizi di adeguatezza differenziati o su cui si evidenzia uno scarto molto ampio tra il giudizio di importanza e il giudizio di adeguatezza. Su tali voci può risultare utile recuperare le argomentazioni emergenti dai diversi gruppi (esperienze, indizi, informazioni, impressioni), in modo da sviluppare una maggiore comprensione delle criticità emergenti.

Tav. 27 Schema di sintesi dati profilo di autovalutazione.

| FATTORI DI QUALITÀ | ADEGUATEZZA |   |   |    |    |     | IMPORTANZA |   |   |    |    |     | DIFF<br>mI-mA |  |
|--------------------|-------------|---|---|----|----|-----|------------|---|---|----|----|-----|---------------|--|
|                    | ++          | + | - | -- | mA | dsA | ↑↑         | ↑ | ↓ | ↓↓ | mI | dsI |               |  |
|                    |             |   |   |    |    |     |            |   |   |    |    |     |               |  |
|                    |             |   |   |    |    |     |            |   |   |    |    |     |               |  |
|                    |             |   |   |    |    |     |            |   |   |    |    |     |               |  |

Nota: le colonne "mA" e "mI" indicano rispettivamente la media, per ciascun fattore, dei giudizi di adeguatezza e di importanza; le colonne "dsA" e "dsI" indicando le relative deviazioni standard; la colonna "differenza mI-mA" indica la differenza tra le due medie.

Sulla base del confronto avviato con il profilo di autovalutazione si propone di rielaborare i giudizi valutativi e le proposte emergenti utilizzando il diagramma SWOR: si tratta di un prospetto di sintesi nel quale sintetizzare le risultanze del confronto sia in rapporto all'analisi dell'esistente (forze/debolezze), sia in rapporto alle prospettive future (opportunità-risorse/difficoltà-vincoli). Alla luce della riflessione avviata si possono riconoscere alcuni aspetti del funzionamento organizzativo o educativo-didattico dell'Istituto su cui focalizzare l'attenzione nel prossimo a.s., anche in vista di

un percorso autovalutativo più mirato e sistematico. La domanda chiave su cui invitare il gruppo ad esprimersi può essere così formulata: *Alla luce delle valutazioni emerse quali sono gli snodi strategici su cui focalizzare i nostri sforzi come Istituto?*

Infine è opportuno portare i materiali di sintesi all'attenzione degli organi collegiali della scuola (Collegio docenti, Consiglio di Istituto, Comitato studentesco, Comitato dei genitori), in modo da elaborare indicazioni utilizzabili per le scelte progettuali relative al prossimo a.s. (POF, budget di Istituto, percorsi curricolari ed extracurricolari, etc.), e da invitare il Collegio docenti a scegliere tra le priorità proposte su quale/i focalizzare l'attenzione nel corso del prossimo a.s. per una prosecuzione dell'itinerario autovalutativo.

### **3. PROPOSTE DI LAVORO**

Allo scopo di predisporre uno strumento utile a rilevare a che punto è la scuola e su quali aspetti focalizzare l'attenzione per il miglioramento, si propone di avviare un'indagine esplorativa finalizzata a riconoscere gli aspetti del funzionamento della scuola ritenuti più rilevanti e su cui costruire un profilo di autovalutazione. A tale proposito si suggerisce un percorso articolato in due fasi:

- Costituzione di piccoli gruppi (10-15 persone) omogenei per ciascuna componente scolastica che si intende coinvolgere (docenti, personale ATA, genitori, studenti, rappresentanti Enti locali e/o altri interlocutori esterni) a cui chiedere “Quali sono i fattori di qualità di una buona scuola?”
- Incontro del gruppo di autovalutazione, eventualmente aperto a uno o due rappresentanti per ciascun gruppo omogeneo, per confrontare e categorizzare le risposte fornite in una sintesi di scuola.

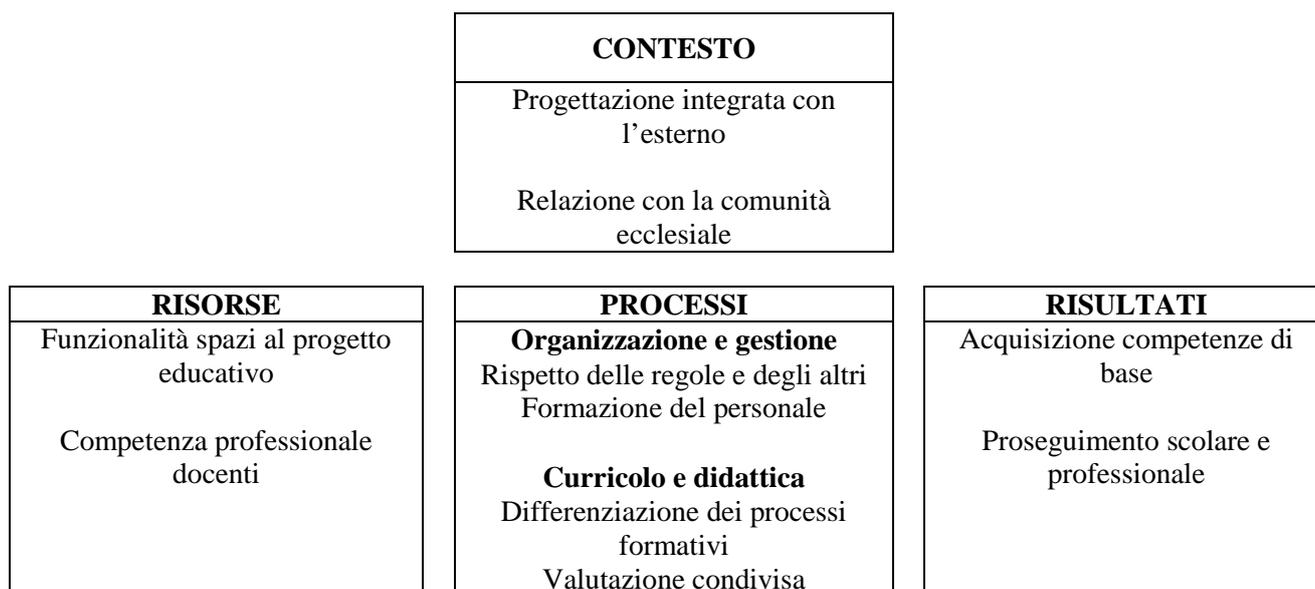
#### **3.1. Suggerimenti per la conduzione**

I gruppi omogenei previsti nella prima fase possono essere coordinati da uno o due componenti del gruppo di autovalutazione. Dopo aver spiegato la finalità del lavoro, si suggerisce di proporre un brain-storming il più aperto possibile sulla domanda proposta (“Quali sono i fattori di qualità di una buona scuola”), limitandosi a registrare su una lavagna a fogli mobili o su una lavagna tradizionale tutte le risposte emergenti. Successivamente si può proporre al gruppo di provare ad organizzare gli elementi emersi e di interrogarsi su eventuali “zone oscure” che non sono state considerate. Il risultato atteso può essere un elenco di elementi che qualificano una buona scuola organizzato in categorie; il tempo previsto può andare da un'ora e mezza a due ore.

L'incontro di sintesi nella seconda fase può iniziare con una socializzazione e, se possibile, visualizzazione (su fotocopie, su cartelloni, ...) dei contributi emergenti dai diversi gruppi omogenei. Successivamente il compito del gruppo è sintetizzare le diverse proposte e utilizzarle per integrare e adattare ed integrare la mappa della qualità della scuola allegata, frutto delle precedenti edizioni del percorso formativo. L'articolazione degli elementi non deve risultare troppo analitica: indicativamente si suggerisce di rimanere tra i 15 e i 20 elementi.

Qualora non sia possibile organizzare i gruppi omogenei si suggerisce di prevedere un incontro del gruppo di lavoro di Istituto, possibilmente con la presenza del Dirigente, nel quale analizzare la mappa della qualità allegata e puntare a personalizzarla in rapporto al proprio Istituto aggiungendo e adattando i fattori di qualità.

## BOZZA MAPPA DELLA QUALITÀ



#### 4. PERCORSI DI APPROFONDIMENTO

- M. CASTOLDI, Autoanalisi di Istituto, Tecnodid, Napoli, 2002. Presentazione dello sfondo culturale e dell'approccio metodologico su cui strutturare percorsi di autoanalisi di Istituto, secondo una prospettiva di ricerca-formazione di tipo bottom-up.
- INVALSI, Valutazione del sistema scolastico e delle scuole. Quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole, giugno 2010 - Scaricabile dal sito [www.invalsi.it/valsis](http://www.invalsi.it/valsis). Presentazione di un modello di valutazione delle scuole costruito dal gruppo di ricerca dell'INVALSI.
- J. MC BEATH - A. MC GLYNN, Autovalutazione nella scuola, Trento, Erickson, 2006. Discussione sulle diverse "forme" di autovalutazione (apprendimento, insegnamento, ethos e cultura) e sulle relazioni con la valutazione esterna.
- OECD, 2009, Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS, OECD, [http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_42980662\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html). Presentazione del quadro concettuale e dei primi risultati della ricerca OCSE relative alla costruzione di ambienti di apprendimento efficaci, a livello di scuola e di aula.
- M. SCHRATZ - L. BO JAKOBSEN - J. MCBEATH - D. MEURET, Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola, Erickson, Trento, 2003. Presentazione ed analisi critica, svolte con uno stile originale ed accattivante, di un progetto europeo di autovalutazione della scuola che ha coinvolto un centinaio di scuole superiori, tra cui una decina italiane.





## INDICE

---

|  |       |
|--|-------|
| <b>SOMMARIO</b>  | p. 3  |
| <b>PRESENTAZIONE</b>   | p. 5  |
| <b>1<sup>a</sup> Sezione: Valutare a scuola: un approccio di sistema</b> |       |
| 1. Sistema di valutazione: a che punto siamo                             | p. 7  |
| 2. Dirigenza e valutazione   | p. 10 |
| 3. Proposte di lavoro  | p. 16 |
| 4. Percorsi di approfondimento   | p. 17 |
| <b>2<sup>a</sup> Sezione: Valutare gli apprendimenti</b>                 |       |
| 1. Luoghi comuni della valutazione scolastica                            | p. 18 |
| 2. Inquadramento culturale   | p. 24 |
| 3. Proposte di lavoro  | p. 31 |
| 4. Percorsi di approfondimento   | p. 35 |
| <b>3<sup>a</sup> Sezione: Valutare le competenze</b>                     |       |
| 1. Inquadramento culturale   | p. 37 |
| 2. Percorsi operativi  | p. 45 |
| 3. Proposte di lavoro  | p. 51 |
| 4. Percorsi di approfondimento   | p. 53 |
| <b>4<sup>a</sup> Sezione: Valutare gli insegnanti</b>                    |       |
| 1. Inquadramento culturale   | p. 54 |
| 2. Percorsi operativi  | p. 61 |
| 3. Proposte di lavoro  | p. 67 |
| 4. Percorsi di approfondimento   | p. 67 |
| <b>5<sup>a</sup> Sezione: Valutare le scuole</b>                         |       |
| 1. Inquadramento culturale   | p. 69 |
| 2. Percorsi operativi  | p. 74 |
| 3. Proposte di lavoro  | p. 81 |
| 4. Percorsi di approfondimento   | p. 82 |