

Qualità della formazione scolastica: come valutarla?

Roberto Trincherò

Professore associato di Pedagogia sperimentale,
Università di Torino, <roberto.trincherò@unito.it>

A partire dall'anno scolastico 2014/2015 entrerà in vigore per tutti gli istituti l'obbligo di valutazione della formazione scolastica. Ma come è possibile valutare l'efficacia della proposta educativa di ciascuna scuola? Quali strumenti e quali scopi ha questa valutazione? Essa è solo un mero adempimento burocratico o un modo per formulare graduatorie, oppure si tratta di un'opportunità per indirizzarci verso la realizzazione di una "buona scuola"?

A seguito dell'attuazione dell'autonomia scolastica, a partire dall'anno scolastico 2000/2001 si è venuta a creare una progressiva differenziazione dell'offerta formativa dei singoli istituti. Nel corso degli anni è però emersa l'esigenza di razionalizzare e migliorare questa offerta formativa, in modo tale che possa realmente venire incontro alle esigenze di allievi con caratteristiche sempre più variegata. In questo quadro, si è resa sempre più necessaria la definizione di strategie di valutazione della qualità della formazione scolastica.

1. Perché valutare la formazione scolastica?

Le strategie di valutazione scolastica dovrebbero aiutare a mettere in relazione le scelte effettuate dalle scuole con i risultati effettivamente ottenuti, secondo una duplice funzione: aiutare tutti gli stakeholder, ossia i soggetti portatori di interesse nella formazione scolastica (allie-

vi, famiglie, insegnanti, dirigenti scolastici, decisori politici, cittadini, ecc.), ad avere strumenti informativi attendibili per strutturare decisioni congruenti con le reali necessità della scuola e per il loro controllo democratico da parte della collettività (**funzione decisionale della valutazione**); fornire agli operatori scolastici gli strumenti necessari per attivare processi di autoriflessione e miglioramento delle proprie pratiche progettuali e operative (**funzione proattiva della valutazione**).

La prima funzione fa riferimento a quella che in ambito anglosassone viene chiamata *school accountability*¹, ossia la responsabilità della scuola nei confronti della collettività, che prevede che i decisori scolastici rendano conto delle loro scelte e azioni e ne rispondano delle conseguenze. La trasparenza e la disponibilità di dati legata alla *school accountability* facilita anche le famiglie nella scelta (*school choice*) della scuola più adatta per i propri figli. La seconda funzione fa invece riferimento a ciò che in ambito anglosassone viene chiamato *school improvement*, ossia il miglioramento dell'offerta formativa scolastica attraverso l'analisi delle attività degli operatori scolastici e l'identificazione delle buone pratiche e di quelle migliorabili. Questa funzione richiede un mix di valutazione interna ed esterna della scuola, per ridurre al minimo il rischio di autoreferenzialità.

Una buona valutazione scolastica deve dunque bilanciare in modo opportuno la funzione decisionale e quella proattiva. Una valutazione sbilanciata sulla funzione decisionale può essere percepita da chi lavora nella scuola come un'azione "calata dall'alto", tesa a premiare o sanzionare scuole, dirigenti e insegnanti in base ai risultati conseguiti, indipendentemente dalla realtà in cui ciascun istituto si trova a operare. Una siffatta valutazione produrrà ovviamente atteggiamenti di rifiuto, resistenza e delegittimazione da parte del personale scolastico, perché vista come un mezzo per imporre anziché come strumento per aiutare a crescere. Al contrario, una valutazione sbilanciata sulla funzione proattiva verrà probabilmente accettata e sostenuta dagli operatori della scuola, ma correrà il continuo rischio di cadere nel giustificazionismo e nell'autoreferenzialità, senza portare un reale stimolo al miglioramento e al cambiamento delle pratiche operative inefficaci o inefficienti.

¹ Per un'idea più precisa sul concetto di *accountability*, cfr Ascani 2014.

Il corretto bilanciamento delle due funzioni impone che la valutazione della qualità della formazione scolastica venga svolta su un piano pedagogico, e non solo econometrico, considerando il “sistema scuola” e il “sistema di istruzione” nella loro giusta complessità. Accanto ai concetti di efficacia, efficienza e pertinenza con gli scopi dichiarati, la formazione scolastica andrebbe valutata facendo ricorso anche a quelli di equità, costruzione di opportunità per gli allievi e perequazione sociale. I due insiemi di concetti non sono ovviamente contrapposti: l'uso efficace delle risorse può essere un buon veicolo per offrire a tutti l'opportunità di diventare consapevoli delle proprie potenzialità e di svilupparle al meglio, mentre il loro uso efficiente può voler dire liberare risorse per costruire nuove opportunità formative per i ragazzi. **Una scuola che opera in modo realmente pertinente con i propri scopi non riproduce in uscita le inevitabili differenze in ingresso degli studenti, ma ne promuove la crescita continua,** l'evoluzione personale, il cambiamento positivo, la mobilità sociale.

Vanno quindi superati tanto il mito della possibilità di calcolare la “produttività” delle scuole con semplici test e procedure statistiche ma anche quello opposto della scuola come sistema non valutabile per definizione, cavallo di battaglia di chi usa la complessità della questione come scudo per non mettere mai nulla in discussione. Valutare la qualità della formazione scolastica è necessario e possibile, a patto di mettere in atto strategie opportune e avere la adeguata consapevolezza delle problematiche che possono insorgere nel raccogliere, elaborare, interpretare e assegnare il giusto valore ai dati raccolti.

2. Cosa significa valutare la qualità della formazione scolastica?

La valutazione della qualità della formazione scolastica è un processo complesso che prevede una giusta sinergia tra aspetti tecnici, relativi alla rilevazione ed elaborazione di dati valutativi, e aspetti valoriali, legati alle finalità e ai valori di fondo della scuola. In particolare, la valutazione richiede che venga definita una situazione attesa, descritta dagli intenti che la formazione scolastica si prefigge e che guidano la progettazione dei curricoli scolastici. È necessario poi che si rilevi la situazione osservata, descritta dall'evidenza empirica raccolta in un dato momento sui soggetti coinvolti, prima, durante o dopo la formazione stessa, che non deve limitarsi a una fotografia del qui e ora, ma deve dar conto dell'evoluzione nel tempo degli oggetti di valutazione (allievi, insegnanti, personale amministrativo, tecnico e ausiliario [ATA], dirigenti, scuole, sistemi di istruzione territoriali, sistema nazionale), allo scopo di

individuare trend di miglioramento o di peggioramento. Alla situazione attesa, a quella osservata e alla sua evoluzione e agli esiti del confronto tra esse devono essere associati opportuni significati e valori derivanti dalle rappresentazioni che i soggetti coinvolti hanno di ciò che è desiderabile (o ammesso) e di ciò che non lo è. Significati e valori guidano sia l'acquisizione di consapevolezza da parte dei soggetti coinvolti delle potenzialità e dei limiti dell'esperienza compiuta, sia la formulazione di un giudizio valutativo e la conseguente presa di opportune decisioni operative, collegate agli scopi più generali dell'azione valutativa. Questi momenti sono presenti in tutti gli approcci valutativi, seppur con pesi e accezioni differenti. Nel presente testo ci soffermeremo in particolare su due approcci: la quantificazione del valore aggiunto della formazione scolastica e l'autovalutazione d'istituto complementata dalla valutazione esterna. Come vedremo, il primo approccio viene maggiormente incontro alla funzione decisionale della valutazione (ma può fornire stimoli e dati utili anche per lo *school improvement*), mentre il secondo viene maggiormente incontro alla funzione proattiva (ma consente anche di ottenere dati estremamente utili per la *school accountability*). L'uso combinato e complementare dei due approcci è quindi la strategia che consente di costruire una buona valutazione realmente orientata al miglioramento continuo del sistema di istruzione e dell'offerta formativa dei singoli istituti.

3. La quantificazione del valore aggiunto della formazione scolastica

Scopo della quantificazione del valore aggiunto della formazione scolastica è stabilire se e in quale misura quest'ultima ha raggiunto gli obiettivi che si propone. Nella formazione scolastica, questo approccio valutativo fa riferimento ad esempio al controllo del raggiungimento degli obiettivi e dei traguardi di apprendimento definiti dalle programmazioni scolastiche degli istituti scolastici autonomi dichiarati nel POF (il Piano dell'offerta formativa) dell'istituto stesso e coerenti con gli obiettivi e i traguardi esplicitati a livello ministeriale². Ovviamente **gli obiettivi della formazione scolastica non vanno declinati solo in termini di conoscenze, abilità e competenze, ma devono far riferimento a obiettivi educativi in senso più ampio** e coinvolgere i comportamenti dell'allievo, le sue scelte

² Per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione il riferimento è alle Indicazioni nazionali del DM n. 254/2012 e per il secondo ciclo nelle Indicazioni nazionali del DM n. 211/2010 (Licei), nelle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento della Direttiva n. 57/2010 (Istituti tecnici) e della Direttiva n. 65/2010 (Istituti professionali).

presenti e future, i suoi atteggiamenti verso sé stesso, verso gli altri e verso tutto ciò con cui egli deve e dovrà confrontarsi nel mondo, i valori di fondo che ispireranno le sue azioni e i suoi modi di pensare.

La rilevazione dei dati relativi al raggiungimento degli obiettivi prefissati viene svolta attraverso test standardizzati (come le prove INVALSI, cfr Trinchero 2014), uguali per tutti gli studenti sul territorio nazionale, per garantire la comparabilità dei dati raccolti. A partire da tali dati si possono ricavare indici "grezzi" o "derivati". I primi fanno riferimento al semplice confronto dei risultati medi ottenuti da ciascuna scuola/classe/territorio nelle prove standardizzate somministrate all'intera popolazione nazionale o a un suo sottoinsieme considerato rappresentativo (campione). Gli indici derivati cercano di scorporare l'effetto di vari fattori di disturbo (*confounding factors*) per isolare **il valore aggiunto che offre la formazione scolastica**. Con tale termine si intende **il contributo che il singolo istituto dà al raggiungimento degli obiettivi previsti per lo studente (situazione attesa), scorporato dall'effetto di altri fattori**, ad esempio il contesto socio-economico e familiare in cui lo studente è vissuto e le caratteristiche personali dello studente stesso (cfr OECD 2008, 17). Ovviamente questa "separazione degli effetti" è solo un'astrazione analitica: la performance dello studente non è l'esito della semplice somma aritmetica di una serie di fattori, dato che tutti questi fattori interagiscono tra di loro. Pur con questa consapevolezza, è possibile isolare almeno parzialmente gli effetti dei singoli fattori e stimarli attraverso indici quantitativi, operando comparazioni tra realtà simili che differiscono solo per il fattore in esame. Ad esempio, classi che ottengono risultati significativamente differenti nelle prove che rilevano il raggiungimento di medesimi obiettivi prefissati, che provengono da situazioni socio-economiche simili, i cui allievi hanno caratteristiche personali e livelli di partenza simili e differiscono solo per le strategie didattiche adottate dagli insegnanti, possono testimoniare che strategie didattiche diverse hanno portato a risultati diversi. In tal caso è possibile dire che il valore aggiunto promosso dall'adozione di una delle due strategie è significativamente più alto rispetto a quello promosso dall'altra, dove il "significativamente" fa riferimento alla significatività statistica del risultato, che ha sempre validità probabilistica, con un grado più o meno alto di fiducia, e mai deterministica.

Come già accennato, la quantificazione del valore aggiunto richiede sempre un'operazione di comparazione tra realtà differenti a livello di allievi, classi, scuola e di territorio, ad esempio classi della stessa scuola, scuole di territori differenti ma con caratteristiche socio-economiche simili, territori differenti ma con caratteristiche

socio-economiche simili, ecc. Tali comparazioni possono essere condotte in modo sincronico (tra istantanee di realtà differenti fotografate nello stesso momento) o diacronico (tra istantanee differenti della stessa realtà fotografata in momenti differenti). La comparazione sincronica è utile per rilevare anomalie e casi che necessitano di approfondimento. Ad esempio se una scuola di un dato territorio presenta indici notevolmente differenti da quelli di scuole analoghe significa che quella scuola rappresenta una anomalia, in positivo o in negativo, le cui ragioni vanno ricercate con un'analisi approfondita basata su approcci valutativi in grado di rilevare dati in profondità più che in estensione, come tipicamente fatto dalle prove standardizzate. La comparazione diacronica consente invece di accertare i progressi compiuti da un allievo, una classe, una scuola, un territorio, da un punto di partenza a un punto di arrivo.

L'esperta di educazione belga Aletta Grisay (1999) propone di quantificare il valore aggiunto della formazione scolastica a partire da prove standardizzate, secondo quattro modalità:

a) **Quantificando la differenza tra il punteggio medio grezzo della scuola in una prova standardizzata e quello medio generale di un certo territorio** (comparazione sincronica tra media della scuola e media del territorio). Questa strategia non tiene conto delle eventuali differenze nelle caratteristiche della popolazione scolastica, per cui è fortemente influenzata da caratteristiche personali e socio-demografiche degli studenti.

b) **Quantificando i progressi medi** (definiti guadagni cognitivi) **tra il livello di competenza degli allievi all'ingresso di un percorso formativo e il livello raggiunto dopo un certo arco di tempo** (comparazione diacronica tra livello dell'allievo prima e dopo l'intervento). Anche questa strategia ha il limite di non tenere conto delle caratteristiche degli allievi.

c) **Quantificando la differenza media tra i punteggi osservati sugli allievi e i punteggi attesi in relazione alle loro caratteristiche**, quali ad esempio condizione socio-demografica-culturale, attitudini individuali, motivazione allo studio, difficoltà di apprendimento documentate, livello di apprendimento raggiunto al termine della classe precedente, ecc. (comparazione sincronica tra il punteggio del singolo allievo e il punteggio del gruppo di riferimento a cui appartiene). Questa strategia ha il limite di non utilizzare (se non in modo indiretto con riferimento al livello di apprendimento raggiunto nella classe precedente) dati relativi al progresso dell'allievo.

d) **Quantificando il guadagno cognitivo medio netto epurando i progressi dell'allievo** (da una situazione iniziale a una situazione finale) **da tutti i fattori di contesto che non sono con-**

trollati dalla scuola (comparazione diacronica tra livello dell'allievo prima e dopo l'intervento e sincronica tra il progresso dell'allievo e il progresso del gruppo di riferimento). Questa definizione è la più completa, perché riguarda tanto il progresso dell'allievo quanto le sue differenze con il progresso di gruppi di soggetti che ne condividono le caratteristiche.

Il valore di questa quantificazione risiede nella capacità delle strategie di tenere conto di tutti i possibili fattori che possono incidere sul miglioramento dell'allievo, inclusi gli aspetti non istruzionali della scuola, come ad esempio il fatto di trovarsi in un gruppo-classe o gruppo-scuola più o meno stimolante e facilitante per l'apprendimento. Tenere conto di tutti questi fattori aumenta la complessità della rilevazione e dell'analisi e riduce la misura degli effetti, ma è l'unico modo per poter assegnare un significato valido e attendibile ai risultati ottenuti. Altro limite metodologico da tenere presente è la natura associazionale e non causale dei modelli statistici utilizzati: i dati ci dicono solo se alcuni fattori sono legati in misura più o meno grande ai miglioramenti dell'allievo ma non garantiscono che vi sia un effettivo nesso causale tra azioni della scuola e miglioramenti degli allievi. Questo va stabilito attraverso un'analisi approfondita, con tecniche qualitative, tese alla comprensione profonda delle dinamiche che legano l'azione scolastica all'apprendimento dell'allievo. La comparazione dei risultati delle scuole e la quantificazione del valore aggiunto permettono di individuare le scuole o le classi che ottengono risultati, positivi o negativi, che si discostano significativamente da quelli di un gruppo di riferimento, ma non ci dicono nulla sul perché in quella data classe/scuola si siano verificati quei risultati. La quantificazione del valore aggiunto può contribuire a formulare meglio gli interrogativi su cui poi i processi di autovalutazione di istituto dovranno focalizzarsi e a stimolare un dibattito più documentato e rigoroso (perché basato su dati attendibili) tra gli stakeholder. **Il calcolo del valore aggiunto non deve quindi essere visto come un punto di arrivo della valutazione ma come un punto di partenza per indagini approfondite sulle classi o sugli istituti che hanno evidenziato delle salienze**, allo scopo di individuare sia situazioni problematiche su cui intervenire sia eccellenze da studiare, documentare e diffondere.

4. L'autovalutazione di istituto e la valutazione esterna

I dati raccolti dalle rilevazioni che mirano a stabilire il valore aggiunto della formazione scolastica non sono a disposizione esclusivamente dei decisori politici, ma possono essere utilizzati da tutti gli operatori del sistema scolastico per interventi di autoriflessione e

miglioramento delle proprie pratiche. L'approccio può essere sequenziale (la quantificazione del valore aggiunto come punto di partenza per l'autovalutazione delle proprie pratiche), parallelo (le due valutazioni vengono condotte in modo indipendente e la quantificazione del valore aggiunto viene utilizzata per costruire una conoscenza approfondita della propria realtà) o cooperativo (le informazioni ottenute da una delle due valutazioni servono per assegnare significato alle informazioni ottenute dall'altra).

a) L'autovalutazione di istituto

L'autovalutazione o autoanalisi di istituto è un processo che serve a far emergere sia i punti di forza sia quelli di debolezza della formazione erogata. Il focus dell'attività valutativa viene posto: sulla situazione osservata in se stessa, ossia sugli effettivi esiti che la formazione scolastica ha prodotto (a prescindere dagli obiettivi di partenza) e su come è venuta incontro ai reali bisogni degli allievi e della comunità di cui questi fanno parte; sulle istanze (in termini di interessi, problemi, esigenze, necessità, domande) e le rappresentazioni della formazione scolastica di cui gli stakeholder sono portatori; sui margini di miglioramento e sull'acquisizione di consapevolezza delle proprie potenzialità e limiti da parte degli stakeholder.

L'autovalutazione prevede un'analisi critica del funzionamento dell'istituto, a livello sia organizzativo sia educativo, la quale si prefigge come scopo il miglioramento della scuola nel suo complesso e presuppone un confronto tra un modello di scuola ideale (la situazione attesa, così come emerge dalle rappresentazioni degli stakeholder) e la situazione osservata in cui ci si trova a operare. In questo modello è forte la connessione tra valutazione e azione, e il coinvolgimento diretto degli operatori scolastici nell'attività valutativa rappresenta un'occasione di crescita e di autoapprendimento. Questo tipo di valutazione richiede quindi un considerevole impegno degli operatori unito alla disponibilità a mettere in discussione il proprio lavoro per promuovere un miglioramento personale e organizzativo, e pertanto deve focalizzarsi su un numero limitato di elementi considerati prioritari dalla comunità di riferimento. Gli oggetti della valutazione sono in perenne evoluzione e quindi anche l'autovalutazione deve avere un carattere "continuo" e permanente, ossia deve essere integrata nelle pratiche scolastiche correnti. I risultati della valutazione devono essere effettivamente utilizzati per promuovere il miglioramento, in modo che le attività valutative non vengano solo dichiarate ma siano parte integrante dell'offerta formativa dell'Istituto.

La rilevazione dei dati valutativi (situazione osservata) viene svolta attraverso questionari, interviste semistrutturate e in profon-

dità, singole o di gruppo, osservazione esperienziale e analisi dei documenti prodotti dagli operatori e dagli allievi, che consentono di raccogliere informazioni dettagliate sulla scuola e sui processi di insegnamento e apprendimento messi in atto.

b) La valutazione esterna

Il rischio principale dell'autoanalisi è quello dell'autoreferenzialità, quindi è opportuno che essa venga complementata da una valutazione condotta da uno o più esperti esterni alla scuola in grado di cogliere gli elementi peculiari, in positivo e in negativo, che caratterizzano l'offerta formativa dell'istituto. L'esperto esterno osserva sistematicamente e analizza le pratiche scolastiche (secondo una procedura di audit), oppure giudica ex post gli esiti e le azioni messe in atto. Incontra gli operatori e discute insieme a loro le evidenze emerse e le aree di miglioramento, accompagnandoli nella riflessione sulle proprie pratiche. **Il feedback fornito dall'esperto è pensato per essere fonte di informazioni e supporto per l'autodeterminazione e non come risultato di un controllo esterno.** Proprio per questo mira a far acquisire ai destinatari la consapevolezza di avere il controllo sugli esiti della formazione e punta sul coinvolgimento, sullo stabilire un clima di reciprocità e di fiducia, sul generare comprensione e accettazione dei risultati della valutazione da parte degli operatori. Da parte di questi ultimi è necessaria la capacità e disponibilità al saper accogliere un punto di vista esterno, che può anche contraddire ciò che pensano del proprio lavoro.

c) I criteri della valutazione

Per evitare che la rilevazione assuma un carattere estemporaneo, non sistematico e autoreferenziale, **sia l'autovalutazione sia la valutazione dell'esperto esterno devono essere basate su un insieme di criteri espliciti.** Quando i criteri sono fortemente strutturati, assumendo le caratteristiche di veri e propri standard, si è in presenza di forme di accreditamento, riferite sia all'intervento condotto sia all'organizzazione che lo ha promosso. Nella versione più morbida ci si limita a esplicitare un insieme di indicatori osservabili tratti dai fattori **che la ricerca sul campo ha dimostrato essere correlati positivamente con il successo scolastico.** Un esempio di sistema articolato di indicatori può essere quello proposto da Scheerens, Glass e Thomas (2003): formazione scolastica orientata al successo degli allievi; leadership educativa del dirigente scolastico; consenso e coesione dell'équipe docente; qualità del curriculum e opportunità di apprendimento; clima ordinato e attenzione all'abbandono e alla dispersione scolastica; uso della valutazione come elemento diagno-

stico per cambiare eventuali elementi disfunzionali, organizzativi e didattici; coinvolgimento dei genitori; clima di classe positivo; tempo effettivo dedicato all'apprendimento; istruzione strutturata; apprendimento autonomo; differenziazione delle strategie e degli obiettivi per venire incontro a studenti con bisogni differenti; uso sistematico del feedback e del rinforzo dell'apprendimento con valenza motivazionale.

5. La valutazione scolastica oltre i pregiudizi

Una buona valutazione della qualità della formazione scolastica deve partire liberando la mente da pregiudizi e rappresentazioni errate dell'attività valutativa. Vediamone alcuni.

Ad esempio, l'idea che non si possa valutare l'operato di una scuola perché i veri risultati si vedono solo ad anni di distanza è un pregiudizio. Se infatti è vero che non possiamo prevedere l'uso che farà un allievo di conoscenze, capacità, competenze, atteggiamenti e valori che la scuola contribuisce a fargli sviluppare, una buona base formativa è tuttavia un formidabile predittore del successo futuro, per quanto non lo garantisca in modo deterministico. Anche sostenere che la scuola è un sistema troppo complesso per essere valutato è un presupposto errato, che bloccherebbe qualunque possibilità di progresso umano, poiché in tal caso dovremmo impegnarci solo in cose facili.

Scendendo nel dettaglio dei limiti che avrebbero le prove standardizzate, si sente affermare che esse non consentono di valutare la scuola perché tutti barano nel compilarle, ma in realtà come è facile scorporare gli effetti di vari fattori sugli esiti delle prove standardizzate per calcolare il valore aggiunto della formazione scolastica, è altrettanto facile scorporare gli effetti del barare nelle prove. Talora invece si lamenta che i risultati delle prove di valutazione standardizzate non sono attendibili perché è possibile insegnare agli allievi trucchi e strategie per superare il test e non per acquisire le conoscenze, abilità e competenze che il test dovrebbe "misurare". Tuttavia, se le prove standardizzate sono ben concepite, ad esempio con esercizi sempre differenti che rilevano le stesse abilità, ciò diventa molto difficile. Per altro, insegnare in funzione del test non è di per sé negativo, se punta a sviluppare proprio le conoscenze, abilità e competenze che il test intende "misurare".

Un diffuso timore sulla valutazione scolastica è che essa serva per dare incentivi e sanzioni e formulare classifiche di istituti. Una valutazione vista in tal modo non può che generare resistenze tra gli operatori e incoraggiare gli istituti a comportamenti opportunistici (come comporre le classi secondo modalità che consentano di ottenere valutazioni più convenienti per la scuola, escludere

dai campioni valutativi gli allievi più deboli e svantaggiati, operare valutazioni “di facciata” che non impattano sulle reali pratiche educative, ecc.). L'errore in questo caso sta, a livello di governance, nel presentare solo la funzione decisionale della valutazione e non quella proattiva. **È necessario far passare il messaggio che la valutazione serve innanzitutto agli operatori per migliorare il loro lavoro, rendendolo più efficiente e motivante.** Infine, altrettanto da sfatare è l'idea che la valutazione sia solo un adempimento burocratico senza nessun impatto sui veri problemi della scuola. Questa misconcezione viene originata dalla mancata comprensione dello scopo e dell'utilità dei dati valutativi e in ultima istanza riflette un problema di comunicazione istituzionale: se gli operatori non comprendono a fondo il senso di ciò che stanno facendo non possono sicuramente farlo bene.

Liberata da opposizioni di parte, pregiudizi, difesa di prese di posizione, slogan propagandistici per acquisire consenso, la valutazione può davvero essere un'occasione di stimolo per attivare un processo di miglioramento continuo della formazione offerta da ciascun istituto. **Lottica deve essere quella di una “scuola che apprende”, non di una “scuola che si difende”.** La valutazione è utile nella misura in cui individua i problemi di funzionamento dell'organizzazione, propone cambiamenti, li mette in atto, ne controlla i reali effetti e li porta a regime. Non è utile una valutazione che si limita a fotografare l'esistente senza proporre e attivare percorsi concreti di cambiamento o che focalizza i suoi sforzi nel cercare buone ragioni per giustificare l'esistente, dimostrando che il cambiamento è impossibile a meno che non siano altri a intervenire (le istituzioni, la società, ecc.).

Una “buona scuola” è quindi una scuola che è in grado di riconoscere i propri problemi e di affrontarli efficacemente, producendo un miglioramento dimostrabile da un anno all'altro, senza rimanere concentrata sul rispetto “dei bolli e delle procedure”.

ASCANI A. (2014), «Accountability», in *Aggiornamenti Sociali*, 12, 863-866.

GRISAY A. (1999), «Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves?», in MEURET D. (ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck.

OECD (2008), *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the*

value added of school's, OECD Publications Service, Paris.

SCHREERENS J. – GLAS C. – THOMAS S. M. (2003), *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*, Lisse, Swets and Zeitlinger Publishers.

TRINCHERO R. (2014), «Prove INVALSI», in *Aggiornamenti Sociali*, 4, 342-346.

Come funziona la valutazione degli istituti scolastici

Il DPR n. 80 del 28 marzo 2013 prevede l'istituzione di un Sistema nazionale di valutazione per il controllo dell'efficienza e dell'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione.

In tale Sistema, l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) ha ruolo di coordinamento, propone i protocolli di valutazione e programma le visite alle istituzioni scolastiche da parte dei cosiddetti nuclei di valutazione esterna, definisce gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali individuare le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e che devono essere sottoposte prioritariamente a valutazione esterna, mette a disposizione gli strumenti necessari ai processi di autovalutazione, valutazione esterna, definizione di azioni di miglioramento, rendicontazione sociale (ossia la diffusione dei risultati raggiunti dalla scuola alla comunità di appartenenza).

L'INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa) supporta le istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti. Ciascun nucleo di valutazione esterna è costituito da un dirigente tecnico del Ministero appartenente al contingente ispettivo e da due esperti selezionati dall'INVALSI.

Le istituzioni scolastiche mettono in atto processi di autovalutazione che consistono nell'analisi e verifica del servizio da esse offerto sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni esterne sugli apprendimenti ottenuti (le prove INVALSI ne sono un esempio) e delle elaborazioni sul valore aggiunto (cfr il par. 3) restituite dall'INVALSI, integrandoli con ulteriori elementi significativi definiti dalla scuola stessa. Il tutto si conclude con l'elaborazione di un rapporto di autovalutazione e la formulazione di un piano di miglioramento.

I progetti VALeS (Valutazione e sviluppo) e VM (Valutazione e miglioramento) hanno anticipato in questi anni il modello di valutazione recepito nel Regolamento e ne hanno consentito una prima sperimentazione sul campo.

La Direttiva n. 11/2014 emanata dal MIUR individua le priorità strategiche del Sistema nazionale di valutazione per i prossimi tre anni scolastici: a) riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico; b) riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; c) rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza; d) valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro.

A partire dall'A.S. 2014-2015 tutte le istituzioni scolastiche sono tenute a mettere in atto l'autovalutazione. Entro marzo 2015 verranno adottati gli indicatori di efficienza ed efficacia per individuare le scuole da sottoporre a verifica esterna. Anche i dirigenti scolastici verranno sottoposti a valutazione.