



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI

Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione

Luca DORDIT

Anno 2014

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
--------------------	---

Parte I

LA VALUTAZIONE INTERNA ED ESTERNA DEI CFP E IL NUOVO SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE

Introduzione	11
1. La valutazione delle istituzioni scolastiche e formative nello scenario OCSE	13
2. Il Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (EQARF)	51
3. Il sistema di valutazione nazionale ed il progetto VALeS	63
4. Elementi di un framework per la valutazione dei CFP coerente con le recenti politiche nazionali ed europee di settore	69
5. Risultati di una prima ricognizione sulla sostenibilità del framework presso un panel di testimoni privilegiati ed operatori del CNOS-FAP	99

Parte II

VALUTAZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE DEI FORMATORI CNOS-FAP

Introduzione	107
1. La figura dell'insegnante al centro dell'attività di analisi e ricerca sul piano internazionale	109
2. La valutazione della performance di insegnanti e formatori nello scenario OCSE	119
3. Rassegna di alcuni scenari nazionali significativi in ambito europeo	125
4. Profili e standard professionali differenziati	137
5. Elementi di un framework per la valutazione dei formatori dei CFP coerente con le recenti politiche nazionali ed europee di settore	147
6. Accountability e sistemi educativi: connessioni tra valutazione dei formatori ed ulteriori elementi concorrenti allo sviluppo della professionalità dell'insegnante .	195
7. Risultati di una prima ricognizione presso testimoni privilegiati ed operatori CNOS-FAP	201
 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	 205
INDICE	211

INTRODUZIONE

A livello internazionale si riscontra oggi un diffuso riconoscimento del fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* siano da considerare elementi determinanti per la costruzione di sistemi educativi più efficaci ed al tempo stesso più equi. In particolare, vi è consenso sul ruolo giocato da due dimensioni chiave, rappresentate da un lato dal grado di *accountability* espressa dai sistemi verso l'esterno e dall'altro dallo sviluppo e dal miglioramento progressivo generato al proprio interno (*improvement*). La valutazione dei sistemi educativi è diventata pertanto di importanza cruciale per garantire un'istruzione di qualità per tutti, coerente con il principio di equa eguaglianza di opportunità, in un contesto in cui la "mercattizzazione" dei servizi formativi tende ad assumere forme progressivamente più diffuse in Europa.

A partire dal 2009 l'OCSE ha promosso un programma, denominato *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, che articola l'analisi dei sistemi valutativi in quattro ambiti principali. Le sfere che interagiscono per dar vita ad un modello integrato di valutazione comprendono: l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della performance degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni educative (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*).

Il lavoro che di seguito si presenta prende in considerazione due degli ambiti citati che, nella prospettiva della Formazione Professionale, rinviano alla valutazione di sistema dei CFP ed alla valutazione dei formatori.

LA VALUTAZIONE DI SISTEMA DELLE ISTITUZIONI FORMATIVE

Nel nostro Paese lo sviluppo di sistemi integrati per la valutazione delle istituzioni formative ha assunto negli anni recenti un nuovo impulso che si è tradotto in approcci metodologici sempre più multidimensionali. La pluralità di aspetti su cui concentrare l'attenzione si basa su un dato imprescindibile: la realtà dei CFP si presenta come fortemente complessa e la qualità va misurata conseguentemente considerando che si tratta di un costrutto multidimensionale.

Il processo di affinamento dei modelli, dispositivi e strumenti valutativi, anche per la VET, si svolge sullo sfondo di un quadro in rapido cambiamento, anche grazie alla nascita del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Con il DPR n. 80

del 28 marzo 2013 il nostro Paese si è dotato di un regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione, precedentemente delineato nella Legge n. 10 del 26 febbraio 2011. Già nel corso del 2010, l'INVALSI aveva messo a punto il *Quadro di riferimento della valutazione del sistema educativo* – corredato di un set di indicatori di riferimento – il cui fondamento concettuale è rappresentato dal modello CIPP (Contesto, Input, Processi, Prodotti-Risultati).

Limitandoci al settore specifico della Formazione Professionale, nel corso del 2009 il Parlamento ed il Consiglio Europeo hanno approvato la Raccomandazione per la definizione di un "*Quadro europeo per l'assicurazione di qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale*" (EQVAL/EQARF), che propone un modello di riferimento articolato in quattro fasi progressive: Pianificazione, Valutazione, Attuazione e Revisione. L'introduzione dell'EQARF rappresenta un elemento di pressione su diversi sistemi nazionali e regionali della VET, perché ripensino i modelli valutativi adottati, reinterprestando i processi ed i risultati formativi cui danno luogo all'interno di un ciclo continuo di miglioramento della *performance*.

Alla luce del quadro sinteticamente richiamato, la prima parte del rapporto di ricerca si propone di delineare gli elementi portanti di un modello integrato di autovalutazione degli organismi formativi, coerente con il *Quadro europeo di assicurazione della qualità* e con il dispositivo messo a punto dall'INVALSI, considerando gli esiti del dibattito scientifico che si è andato sviluppando nelle principali sedi internazionali. Si tratta quindi di un framework illustrato nelle sue coordinate generali, utile ad orientare lo sviluppo in chiave sistemica ed integrata delle pratiche di valutazione interna ed esterna dei Centri di Formazione Professionale ed al tempo stesso coerente con i cambiamenti intervenuti recentemente nelle *policy* di settore sul piano nazionale ed europeo.

Complessivamente, l'approccio adottato procede per linee generali, non rientrando tra gli scopi del rapporto di ricerca un'analisi nel dettaglio. La trattazione si concentra da un lato su una serie di linee di tendenza ampiamente condivise a livello internazionale, dall'altro sulla sintetica descrizione dei principali elementi portanti propri del modello proposto, articolati per aspetti chiave e comprendenti diversi set di indicatori e descrittori. A tale proposito, l'approccio sotteso al contributo potrebbe essere definito a ragione di tipo ostensivo. In tale prospettiva, la scelta di mantenere l'analisi su una prospettiva orientativa fa sì che le esemplificazioni precisate per ciascun elemento del modello rinverranno per lo più ad una gamma differenziata di dispositivi, indicatori e descrittori, accomunati dall'essere impostati su comuni criteri guida. In tutti i casi il materiale presentato proviene da una serie di buone pratiche esistenti, individuate in ambito nazionale ed internazionale. Ci si è proposti di verificare inoltre, ad un livello orientativo e limitato nel numero di interlocutori, alcune prime reazioni alla proposta, mediante la realizzazione di interviste a testimoni privilegiati.

LA VALUTAZIONE DEI FORMATORI

Lo sviluppo della valutazione delle istituzioni scolastiche e formative ha accresciuto l'esigenza di introdurre, inoltre, più precisate modalità di valutazione degli insegnanti e dei formatori, intese come parte essenziale della valutazione di un'istituzione formativa e del funzionamento del sistema di Formazione Professionale.

Sul piano comunitario, le più recenti ricerche del Cedefop hanno delineato il campo della riflessione, evidenziando in proposito la natura ambivalente dei meccanismi di valutazione dei formatori. Ci si riferisce alla duplice questione della legittimità e degli usi della valutazione dei formatori, intesi di volta in volta come strumento di controllo e misurazione della *performance* (anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status), oppure come strumento di riconoscimento e valorizzazione delle competenze professionali presenti nel sistema formativo. La tematica del riconoscimento e della validazione delle competenze dei formatori va affrontata tenendo in considerazione inoltre la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 20 dicembre 2012, riguardante la convalida degli apprendimenti acquisiti in contesto non formale ed informale. È risaputo, infatti, che nel settore della VET una parte degli skill che compongono la figura professionale del formatore, così come la progressione dei livelli di padronanza associati alle competenze, sono sovente il risultato di processi di apprendimento che eccedono i canali della formazione in contesto formale. Per tale ragione, i sistemi di valutazione loro applicati devono essere in grado di dar conto efficacemente delle acquisizioni associabili alla dimensione del non formale.

In considerazione degli sviluppi cui si è fatto cenno, si rende opportuno esplorare le finalità ed i possibili quadri di riferimento della valutazione dei formatori – anche in chiave comparata sul piano internazionale – per individuare modalità, condizioni e percorsi da sperimentare eventualmente anche nel nostro Paese. Lo scopo generale è quello di valorizzare il ruolo professionale, culturale e sociale del personale formativo, promuovendo al contempo una sempre maggiore qualità del servizio educativo.

Lo studio che si presenta nella seconda parte del rapporto di ricerca si propone pertanto di delineare gli elementi centrali di un modello per il riconoscimento e la validazione delle competenze dei formatori operanti nella IeFP, orientato al miglioramento del servizio ed allo sviluppo professionale.

Anche in questo caso, come già era accaduto per la valutazione dei CFP, si intende introdurre e discutere un quadro di riferimento di carattere generale, in termini di framework. Il dispositivo proposto vuole risultare utile ad orientare lo sviluppo, in chiave sistemica, delle pratiche di valutazione della *performance* dei formatori da parte dei CFP, coerente con i cambiamenti intervenuti recentemente nelle *policy* di settore sul piano nazionale ed europeo.

Lo sviluppo dell'argomentazione muove da una serie di elementi ampiamente condivisi sul piano internazionale, per giungere alla sintetica descrizione delle prin-

cipali componenti del dispositivo, con una focalizzazione sugli aspetti strutturali e la presentazione diversi set di indicatori e descrittori che ne mostrino le possibilità applicative in campo valutativo. Anche nel caso della valutazione dei valutatori, i dispositivi e gli strumenti portati ad esempio risultano molteplici e differenziati per ciascun elemento del framework, rinviando a diverse possibilità applicative.

Ci si è inoltre proposti di sondare, in prima approssimazione, la rispondenza della proposta presso gli operatori, grazie all'effettuazione di un set di interviste a testimoni privilegiati.

PARTE I

**La valutazione interna ed esterna dei CFP e
il nuovo Sistema Nazionale di Valutazione**

*Convergenze, specificità e prospettive in relazione
alle recenti politiche nazionali ed europee sulla qualità della VET*

Introduzione

La valutazione dei sistemi educativi è diventata di importanza sempre più cruciale per garantire un'Istruzione di qualità per tutti, in un contesto in cui la "mercattizzazione" dei servizi formativi tende ad assumere forme progressivamente più diffuse in Europa.

A partire dal 2009 l'OCSE ha promosso un programma che interessa direttamente il mondo formativo, denominato *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, che prevede 4 ambiti principali di valutazione: l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della performance degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni educative (*school evaluation*), la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*).

Nel nostro Paese lo sviluppo di sistemi integrati per la valutazione di sistema della sfera dell'*education* ha assunto negli anni recenti un nuovo impulso che si è tradotto in approcci metodologici sempre più multidimensionali. Dal punto di vista della valutazione delle istituzioni formative, infatti, questa pluralità è un dato imprescindibile: la realtà dei CFP si presenta come complessa e la loro qualità va misurata come un costrutto multidimensionale.

Nel corso del 2010, l'INVALSI ha pubblicato il "Quadro di riferimento della valutazione del sistema educativo". Il riferimento concettuale sotteso è il modello CIPP (Contesto, Input, Processi, Prodotti-Risultati), con la produzione di un set di indicatori di riferimento. Relativamente alla valutazione delle istituzioni formative, particolare importanza assume la rilevazione del "valore aggiunto" fornito da un organismo formativo, in termini di accrescimento degli apprendimenti e delle competenze degli studenti.

Nel 2009 il Parlamento ed il Consiglio Europeo hanno approvato la Raccomandazione per la definizione di un "*Quadro europeo per l'assicurazione di qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale*" (EQARF), che propone un modello di riferimento per le attività di Istruzione e Formazione Professionale che si articola in quattro fasi: Pianificazione, Valutazione, Attuazione e Revisione.

Proprio l'introduzione dell'EQARF obbliga oggi il sistema di IeFP a ripensare il rapporto tra valutazione interna e valutazione esterna, in funzione di dar vita a un ciclo continuo di miglioramento della performance nelle singole realtà organizzative.

Lo studio che di seguito si presenta si propone di delineare gli elementi portanti di un modello integrato di autovalutazione degli organismi formativi coerente con il quadro europeo di assicurazione della qualità EQARF e con il modello messo a punto da INVaLSI, nel quadro del dibattito scientifico che si è andato sviluppando nelle principali sedi internazionali.

Ci si riferisce pertanto alla proposta di un quadro di riferimento, di carattere generale, utile ad orientare lo sviluppo in chiave sistemica ed integrata delle pratiche di valutazione interna ed esterna dei Centri di Formazione Professionale, coerente con i cambiamenti intervenuti recentemente nelle *policy* di settore sul piano nazionale ed europeo.

Complessivamente, l'approccio adottato procede per linee generali, non rientrando tra gli scopi del rapporto di ricerca un'analisi nel dettaglio del sistema di valutazione. La trattazione si concentrerà quindi da un lato su una serie di linee di tendenza ampiamente condivise a livello internazionale, dall'altro sulla sintetica descrizione dei principali elementi portanti propri del modello, articolati per aspetti chiave e comprendenti diversi set di indicatori e descrittori. A tale proposito, l'approccio sotteso al contributo potrebbe essere definito a ragione di tipo ostensivo. In tale prospettiva, la scelta di mantenere l'analisi su una prospettiva orientativa fa sì che le esemplificazioni precisate per ciascun elemento del modello in alcuni casi rinverranno ad una gamma differenziata di dispositivi, indicatori e descrittori, accomunati dall'essere impostati su comuni criteri guida. In tutti i casi il materiale esaminato proviene da una serie di buone pratiche esistenti, individuate in ambito nazionale ed internazionale.

Infine, ci si è proposti di verificare la rispondenza e l'accettabilità del modello generale presso un campione di CFP, mediante la realizzazione di interviste a testimoni privilegiati.

1. La valutazione delle istituzioni scolastiche e formative nello scenario OCSE

1.1. VALUTAZIONE DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE TRA PROSPETTIVE DI ACCOUNTABILITY E DI MIGLIORAMENTO CONTINUO

Le pratiche di valutazione e di *assessment* entro i sistemi educativi costituiscono un oggetto relativamente recente nella riflessione condotta dai principali organismi internazionali che operano nel campo della ricerca nella sfera dell'*education*¹. Limitandoci ai lavori condotti dall'OCSE indirizzati alla valutazione della scuola di grado primario e secondario nel corso dell'ultimo decennio, è possibile individuare un percorso di graduale ampliamento del campo di analisi e della formulazione di indicazioni di *policy*. Partendo dalla messa a punto di strumenti per l'*assessment* dei risultati di apprendimento degli studenti si giunge, per tappe distinte e progressive, sino alla presa in considerazione dei sistemi di Istruzione e di Formazione Professionale nel loro insieme. Questi ultimi sono divenuti oggetto di indagini sistematiche mediante l'analisi puntuale dei diversi scenari nazionali, che ad oggi presentano un quadro fortemente eterogeneo, oltre che essere posti al centro di proposte di *policy* mediante la formulazione di possibili linee di sviluppo in vista della definizione, implementazione ed utilizzo di efficaci e coerenti sistemi di valutazione ed *assessment* a livello sistemico.

In tale ambito di analisi, va richiamata, in ordine di tempo, la recente ricerca internazionale sulla valutazione delle istituzioni scolastiche che si propone di ricostruire le più significative pratiche adottate presso i Paesi membri dell'organizzazione, sia sul versante della valutazione interna di istituto che della valutazione esterna svolta ad opera di organismi governativi o di agenzie e *authority* indipendenti². In tale filone rientra anche il più recente filone centrato sulla valutazione del *valore aggiunto*, tesa a misurare l'impatto delle singole istituzioni scolastiche e formative sui risultati conseguiti dagli studenti, costruite in modo da isolare il contributo della singola istituzione scolastica dai fattori di carattere socio-economico che influenzano gli apprendimenti degli allievi. A tale riguardo si segnala il lavoro interdisciplinare *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*³. Ulteriori analisi settoriali promosse dal-

¹ I termini *evaluation* ed *assessment* vengono comunemente impiegati come sinonimi, tuttavia nel lavoro qui presentato si utilizza la distinzione introdotta da Harlen, secondo la quale *assessment* è usato in relazione al processo di decisione, raccolta e formulazione di giudizi su evidenze collegate al raggiungimento di particolari obiettivi di apprendimento da parte degli studenti, mentre con *evaluation* si intende il medesimo processo applicato a sistemi, programmi, procedure e processi (Harlen, 2007).

² Faubert, 2009.

³ OECD, 2008.

l'OCSE riguardano il programma TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), diretto ad esplorare le componenti chiave che attengono ai processi di insegnamento e di apprendimento, oltre ai progetti che a partire dal 2003 si sono concentrati sulla valutazione del grado di equità assicurato dai sistemi educativi⁴.

A partire dalla fine del 2009 l'OCSE lancia un nuovo programma che interessa il mondo della scuola primaria e secondaria. Il programma, denominato *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, si colloca sul piano della valutazione dei sistemi educativi intesi come unità integrate al cui interno figurano elementi interrelati, riconducibili a piani distinti, quali l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*). I sistemi, come tali, non sono riassumibili nella somma degli effetti prodotti dalle loro singole componenti e per tale ragione necessitano di un modello unitario e sistemico (*framework for evaluation and assessment*).⁵ Il *framework* funge da quadro di riferimento per i processi di progettazione dell'impianto valutativo generale, oltre che per l'implementazione coerente e quanto più possibile integrata dei suoi elementi portanti e per l'utilizzo efficace dei risultati, ivi compresa la loro comunicazione e discussione presso l'intera rete degli *stakeholder*. Il programma si propone di fornire agli Stati membri sia un quadro di analisi sullo stato dell'arte rinvenibile entro i diversi contesti nazionali/sub-nazionali, sia adeguate indicazioni in vista della definizione di più efficaci *policy* di settore.

A livello internazionale si riscontra un diffuso riconoscimento sul fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* possano essere intesi come elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi più efficacemente rispondenti alle funzioni formative, educative e socializzanti ed al tempo stesso maggiormente equi sotto il profilo di un'equa possibilità di accesso e nella fruizione delle opportunità di apprendimento.

L'attività valutativa nelle sue diverse forme tende pertanto ad essere sempre meno intesa come un fine in sé, quanto piuttosto alla stregua di uno strumento per conseguire un più alto livello di risultati da parte della popolazione studentesca, grazie ad un miglioramento della *performance* delle istituzioni scolastiche e formative. Tale centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui sempre più si guarda ai sistemi educativi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento dei sistemi al proprio interno (*improvement*). In generale, i modelli di valutazione e di *assessment* impiegati nei diversi contesti nazionali (o

⁴ Per un inquadramento sul tema nel quadro dei Paesi OCSE si consulti: Field, Kuczera e Pont, 2007.

⁵ Santiago e Benavides, 2009.

sub-nazionali, nel caso le competenze siano devolute a tale livello) rispondono quindi a due distinte finalità tra loro interconnesse. Da un lato l'attività valutativa consente ai sistemi di rendere conto dei risultati ottenuti e del livello di qualità prodotta, considerata sia nel complesso, che generata dai diversi attori coinvolti, dall'altro i medesimi attori sono spinti a far evolvere le politiche o le pratiche adottate sulla base dei risultati ottenuti dall'opera di valutazione.

1.2. ALCUNE TENDENZE GENERALI EMERGENTI DALL'ANALISI DEI PROCESSI DI RIFORMA IN CORSO NEI PAESI OCSE

Ciascun Paese OCSE presenta un contesto ricco di peculiarità e può pertanto rappresentare, considerato nel complesso, un *unicum* frutto di molteplici fattori che influenzano il sistema di valutazione e di *assessment* di volta in volta adottato ed implementato. Nonostante le profonde differenze ora richiamate, possono essere individuate una serie di comuni processi di riforma, diretti a sviluppare *policy* adeguate ed efficaci nel campo della valutazione ed *assessment* dei sistemi educativi, rispetto ai quali ciascun Paese si caratterizza per una peculiare strategia di affrontamento e per le specifiche soluzioni messe a punto. Di seguito si riassume il quadro generale che può essere ricavato dai risultati cui è giunta l'analisi svolta dall'OCSE negli anni recenti, muovendo dai molteplici programmi di ricerca realizzati. Per motivi di chiarezza espositiva, la trattazione seguirà l'articolazione del quadro di riferimento per la valutazione ed *assessment* dei sistemi educativi articolato nelle quattro dimensioni richiamate in precedenza.

Nell'ambito della *school evaluation* si distingue un orientamento progressivo verso la ricerca di un più stretto raccordo tra la valutazione esterna ed interna delle istituzioni scolastiche. Negli anni recenti in ambito OCSE si è assistito ad un processo di progressiva acquisizione di rilevanza della cosiddetta valutazione interna delle istituzioni scolastiche, che in precedenza erano sottoposte quasi esclusivamente ad una valutazione esterna, tesa a riscontrare prevalentemente la loro conformità rispetto alle politiche e procedure stabilite a livello centrale (Faubert, 2009). La valutazione interna pone l'accento su processi di autodiagnosi ed autovalutazione, intesi come parte di una più complessiva strategia diretta ad individuare margini di miglioramento ed a porre in atto azioni adeguate per un loro conseguimento (*improvement*). Anche in conseguenza del crescente livello di autonomia riconosciuto alle scuole negli attuali sistemi di *governance* praticati presso i Paesi OCSE, il ruolo della valutazione esterna è oggi inteso sempre più in stretto raccordo con le forme di valutazione interna, con conseguenze dirette sugli obiettivi di *policy*. All'autovalutazione è riconosciuto il carattere di rispondenza agli specifici bisogni delle istituzioni scolastiche ed insieme di tempestività nella raccolta degli elementi informativi, così come di utilità effettiva nella predisposizione di piani di miglioramento rispondenti ai reali bisogni.

D'altro canto la valutazione esterna è andata gradualmente perdendo la connotazione di mero esercizio di controllo, spesso della conformità a criteri di natura esclusivamente formale, per vedere valorizzati i suoi benefici derivanti dalla maggiore distanza rispetto alle dinamiche interne alle scuole. Tale prospettiva favorisce infatti una maggiore assunzione di responsabilità nei confronti dei portatori di interesse ed al contempo un'interpretazione maggiormente imparziale dei dati di evidenza raccolti, con la conseguente garanzia di un livello di accresciuta rigore nel processo valutativo. La valutazione esterna, considerata in questa nuova prospettiva, pone una serie di questioni che attengono al piano delle *policy* e si concentrano prevalentemente su questioni quali: chi debba valutare, quale sia l'oggetto della valutazione ed in quali forme venga attuata, oltre che il modo in cui i risultati debbano essere comunicati e divenire oggetto del dibattito pubblico. Per tali motivi il criterio della chiarezza, applicata agli obiettivi, procedure ed utilizzo dei risultati, è ritenuto sempre più centrale nello sviluppo delle *policy* di settore (Janssens e Van Amelsvoort, 2008).

Le conseguenze della valutazione esterna variano ampiamente tra i Paesi. In caso di esito negativo le scuole possono essere soggette a raccomandazioni informali, come nel caso dell'Irlanda o dell'Islanda, oppure perdere il diritto al finanziamento, come nel Belgio fiammingo e nella Repubblica Ceca. In alcuni altri Paesi, come l'Olanda o il Regno Unito, l'*accountability* è intesa soprattutto in funzione di un rafforzamento del controllo degli utenti più che con l'intento di comminare effettivamente misure sanzionatorie.

In alcuni Paesi OCSE la possibilità di accedere pubblicamente ai dati sulla *performance* ottenuta dalle scuole rappresenta un obbligo giuridico, associato alla richiesta di *accountability* cui il sistema scolastico deve rispondere. Negli anni recenti in gran parte dei contesti nazionali quella dell'accesso ad un'informazione credibile ed affidabile è divenuta pertanto una delle questioni centrali nel dibattito non solo specialistico, ma nel discorso pubblico in genere. Il principio da cui muove tale tendenza è che la misurazione e successiva pubblicizzazione dei risultati degli esiti di apprendimento degli studenti su base comparativa possa spingere le scuole a migliorare la propria *performance*, facendo derivare da un accresciuto livello di trasparenza ed *accountability* un conseguente miglioramento della qualità educativa prodotta dalle istituzioni scolastiche. La riflessione recente ha messo in luce come vi siano numerosi aspetti problematici nell'adozione di un tale approccio. Qualora si limiti l'attenzione sui risultati di apprendimento ai soli test standardizzati, come sovente accade, va tenuto presente che le prove da un lato non sono in grado di rilevare fattori che esulano dall'influenza della scuola, dall'altro si sono dimostrate scarsamente adeguate nel porre a fuoco l'intero spettro degli obiettivi di apprendimento. Inoltre, come si è osservato in precedenza, la struttura della valutazione sommativa si è riscontrato avere effetti diretti e involontari sulla stessa attività di insegnamento e di apprendimento, determinando un'eccessiva concentrazione sullo sviluppo di *skill* funzionali al superamento delle prove ed una contra-

zione corrispondente di significative porzioni del curriculum (Visscher et alii, 2000). Il ricorso a modelli del *valore aggiunto* ha contribuito in larga misura ad attenuare le criticità sottolineate, consentendo di indagare in modo rigoroso il contributo che la scuola e le sue diverse componenti forniscono al progresso negli apprendimenti di individui e gruppi. Ciononostante, la necessità di sistemi impostati sulla raccolta di informazioni complementari nel processo di valutazione, mediante un allargamento della base delle evidenze raccolte ed una maggiore considerazione dei fattori che possano esercitare un'influenza sulla *performance* degli studenti, è divenuto un elemento sempre più centrale nella definizione delle politiche valutative applicate alla scuola in ambito OCSE.

La tendenza attuale vede uno sforzo comune nello sviluppare una più ampia strategia che utilizzi i risultati della valutazione, in alcuni Paesi diffusi pubblicamente sotto forma di *ranking*, in funzione di una crescita dei sistemi educativi ed evitando insidiose forme di disequilibrio nella pratica formativa. Ciò anche al fine di mantenere le scuole in uno stato di tensione al miglioramento sull'intero spettro degli obiettivi educativi e formativi, quale che sia l'esito ottenuto dai propri studenti nei test standardizzati.

Sempre più spesso le attività legate alla raccolta ed all'analisi dei dati derivanti dai diversi tipi di *assessment* cui vengono sottoposti gli studenti, insieme alla rilevazione su ulteriori indicatori, quali ad esempio la rilevazione del livello di soddisfazione dei diversi portatori di interessi, sono entrati a far parte degli attuali quadri di riferimento per la valutazione delle istituzioni scolastiche.

In alcuni Paesi si ricorre all'utilizzo di specifici *tool* che forniscono a dirigenti, insegnanti e famiglie, indicazioni circa i risultati degli studenti nei test standardizzati, incrociandoli con i dati sulle condizioni socio-economiche degli allievi, favorendo in tal modo l'individuazione di ambiti problematici in relazione ai processi di insegnamento e di apprendimento ed alla *performance* della scuola intesa in termini complessivi. In altri Paesi, come si è già richiamato, gli esiti delle prove vengono utilizzati in funzione formativa in vista di una ricognizione delle aree di criticità e di un conseguente potenziamento della preparazione. Sullo sfondo si registra una preoccupazione espressa dal corpo insegnante circa il proprio livello di conoscenze necessarie ad analizzare ed interpretare in modo appropriato i dati relativi alle *performance* degli studenti. Per tale ragione si scorge la tendenza a predisporre interventi adeguati a livello di *policy* affinché il personale della scuola impegnato nei processi valutativi venga formato adeguatamente, in modo da possedere le *skill* necessarie per la raccolta, analisi ed interpretazione dei dati. Si tratta in tal modo di consentire che i risultati della valutazione possano essere correttamente compresi e costituire la base di evidenza per la programmazione delle politiche di sviluppo delle istituzioni scolastiche. I programmi formativi interessano al momento in prevalenza i dirigenti di istituto e gli insegnanti con funzioni di supporto alla direzione nei processi di valutazione. La formazione del personale della scuola sui temi della valutazione è compresa ad esempio nei programmi di formazione in servizio sia in

alcuni *Länder* della Germania, che in diverse Comunità Autonome regionali in Spagna ed a livello di municipalità in Islanda, Norvegia ed Ungheria. In Austria il *Pädagogischen Institute* per la formazione in servizio ha la competenza per la predisposizione di corsi rivolti sia ai docenti che ai dirigenti d'istituto.

1.3. RASSEGNA DI ALCUNI SCENARI NAZIONALI SIGNIFICATIVI IN AMBITO EUROPEO (ISTITUZIONI FORMATIVE)

1.3.1. Inquadramento generale

Nel contesto dell'Unione Europea, l'analisi dei sistemi nazionali di accreditamento delle istituzioni formative si è innestata recentemente ai processi di promozione della trasparenza e della qualità della Formazione Professionale in funzione della mobilità a fini formativi.

Nella figura seguente (cfr. Fig. 1) si riporta lo schema generale tratto da una delle principali ricerche compiute dal Cedefop negli anni recenti, con indicati compiti e funzioni attribuiti sia alle istituzioni formative che agli Enti competenti per i processi di accreditamento, così come si presentano in larga parte dei Paesi europei.

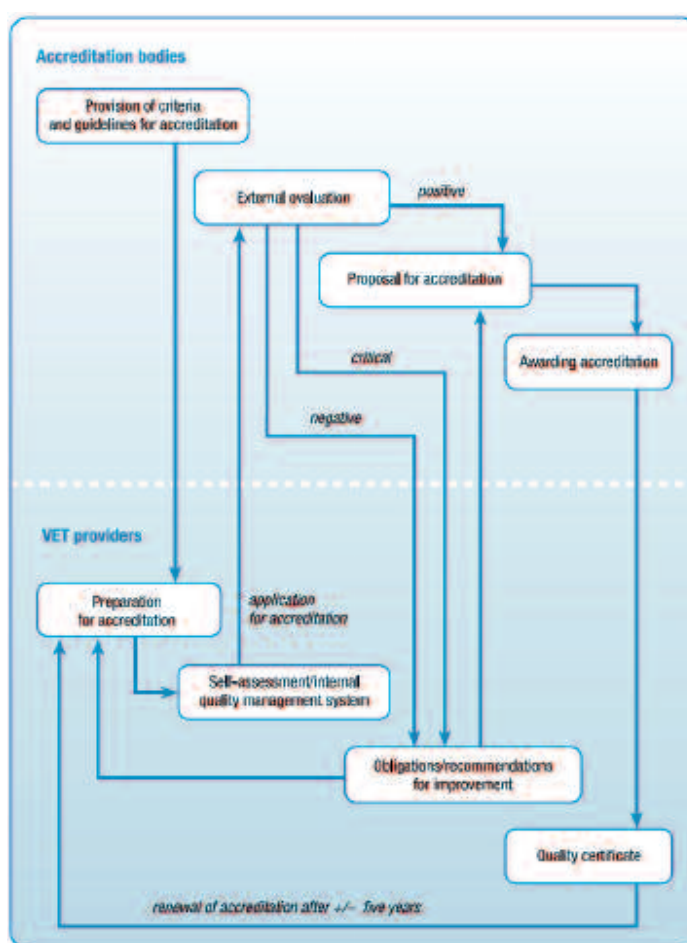
Nella maggioranza dei casi esaminati dal Cedefop, si può osservare come all'organismo di accreditamento si richieda in primo luogo di elaborare i criteri e le norme che devono essere soddisfatte dal provider della VET per superare il vaglio della valutazione esterna. A tale riguardo, gli Enti accreditanti predispongono specifiche linee guida. Benché i criteri e le norme di riferimento per l'accREDITAMENTO varino ampiamente tra diversi Paesi o in relazione allo specifico campo della Formazione, tuttavia si scorgono alcuni elementi centrali comuni che possono fungere da riferimento, anche in una logica di benchmarking. Circa i criteri e gli standard da rispettare, normalmente vengono definiti sistemi di requisiti minimi, in alcuni casi accompagnati da requisiti per raggiungere gradi o livelli di eccellenza.

Secondo i risultati della ricerca promossa dal Cedefop per la Commissione Europea, si può affermare che un presupposto per le procedure di accreditamento esaminate nello scenario comunitario è costituito da forme, pur differenziate, di autovalutazione interna della VET e/o l'implementazione di un sistema di gestione interna della qualità. In una parte dei casi, i sistemi interni di assicurazione della qualità gestiti dalle istituzioni formative devono tener conto obbligatoriamente di criteri e standard definiti dall'organismo esterno di accreditamento, anche se i provider sono in genere liberi di progettare il loro sistema interno di qualità in base alle loro specifiche esigenze.

Successivamente alla presentazione della richiesta di accreditamento all'organismo competente, il processo di controllo prevede, anche in questo caso con una pluralità differenziata di approcci, una forma di valutazione esterna. In un certo numero di Paesi, compresi la Danimarca, l'Irlanda, i Paesi Bassi e il Regno Unito, l'autovalutazione sulla base documentale redatta dai provider della VET è utiliz-

zata come punto di partenza per la valutazione esterna. Nella maggior parte dei casi non è necessario che l'organismo accreditante effettui la valutazione esterna direttamente con proprie risorse. Solitamente tale compito è delegato ad un gruppo di esperti esterni di sistemi formativi. A volte l'équipe di esperti indipendenti comprende anche i pari (peer), ossia i rappresentanti di altri VET provider che operano nel medesimo campo. Ulteriori membri del gruppo di valutazione possono essere costituiti dalle parti sociali, da rappresentanti degli allievi, da organizzazioni di settore o da altri gruppi di rappresentanza della società civile.

Fig. 1 - Schema del processo di accreditamento dei VET providers



Se il risultato della valutazione risulta negativo, l'accREDITamento verrà negato e l'istituzione formativa dovrà riformulare la richiesta dopo aver migliorato le sue strutture organizzative e la qualità della formazione erogata. La decisione dell'organismo di valutazione sovente comprende indicazioni e raccomandazioni circa le

modifiche necessarie da apportare al sistema formativo. In alcuni Paesi un corpo esterno, collegato all'organismo di accreditamento, può offrire un supporto professionale ai VET provider, al fine di superare i deficit individuati. In altri casi, quando il risultato della valutazione esterna è critico ma non particolarmente negativo, saranno necessari alcuni ulteriori miglioramenti da apportare. In questo caso solitamente le indicazioni espresse dall'organismo di valutazione esterna possono contenere da un lato una serie di elementi stringenti e vincolanti per l'ottenimento dell'accREDITamento, dall'altro alcune raccomandazioni di prospettiva, rispetto alle quali l'Ente di formazione può operare di propria iniziativa. In entrambi i casi l'organismo formativo dovrà dimostrare in un successivo rapporto di miglioramento che sono state apportate modifiche significative al proprio sistema, in modo che l'organismo incaricato per la valutazione esterna possa formulare una positiva proposta di accREDITamento.

Nel caso in cui la valutazione esterna dia luogo ad un esito positivo, all'istituzione formativa nella maggioranza dei casi viene riconosciuto lo status di Ente accREDITato e contestualmente un certificato di qualità. Il certificato di qualità non è mai rilasciato per un periodo di tempo illimitato, ma per un periodo definito, al termine del quale sarà necessario procedere ad un rinnovo del processo di accREDITamento, normalmente intorno ai cinque anni. Nella norma dei casi europei esaminati, il rinnovo si presenta spesso come una procedura meno complessa rispetto all'accREDITamento iniziale. Nelle procedure di rinnovo, ad essere valutati sono in particolar modo l'adeguatezza del sistema interno di autovalutazione o del sistema di gestione della qualità.

Nei capitoli successivi vengono presentati alcuni casi nazionali particolarmente significativi, concentrandosi in particolare sui criteri per l'accREDITamento, che costituiscono il nucleo centrale del processo di valutazione esterna, e sul processo di accREDITamento.

1.3.2. *Danimarca*

In Danimarca vi è un unico Ente cui è demandato il compito di accREDITare tutti i programmi formativi che fanno capo al Ministero dell'Educazione, il *Danish Evaluation Institute (Danmarks Evalueringsinstitut - EVA)*. I criteri per il sistema di accREDITamento sono stati sviluppati da EVA in collaborazione con tutte le parti interessate nel corso della fase pilota che ha coinvolto i rappresentanti dei VET provider.

Va subito sottolineato che nel sistema danese l'unità di riferimento non è costituita solamente dai training provider, ma anche dai programmi di formazione, secondo un modello presente anche in Germania. Ad essere accREDITati sono quindi sia i provider che i programmi formativi:

- nuovi programmi formativi (accREDITamento dei programmi);
- offerta di nuovi programmi formativi (accREDITamento dei provider);
- offerta di programmi formativi già accREDITati (accREDITamento dei provider).

Fig. 2 - Criteri per l'accreditamento dei VET provider in Danimarca

New training programme	Delivery of new training programmes	Delivery of existing training programmes
Relevance and demand	Need for training provision and contact with potential employers	Employment (key diagrams) (1) Based on employment and professional trends Based on development in relation to employment or profession Contact with potential employers
Learning outcome		Learning outcome Assessment of learning outcome
Arrangement of training elements (2)	Practice places Arrangement of training elements Knowledge basis (based on current knowledge)	Practice Content and arrangement Based on development in relation to research knowledge
	Professional setting (3)	
	Facilities and resources	Facilities and resources
	Quality assurance	Systematic and continuing quality assurance Quality assurance of practice Quality assurance of internationalisation
		Teaching staff (4) Prevention of drop-out Achievement of learning goals (final grades) Internationalisation

Per i nuovi programmi di formazione la qualità dei contenuti di formazione è contenuta nel criterio Learning outcomes (cfr. Fig. 2):

- gli obiettivi per la formazione devono risultare fortemente coerenti con la domanda del programma di formazione;
- gli obiettivi devono essere descritti in coerenza con il quadro nazionale danese delle qualificazioni;
- peso e prioritizzazione delle unità formative devono risultare coerenti con l'obiettivo della formazione e devono essere espressi in crediti secondo il sistema europeo ECTS;
- gli elementi relativi alla formazione pratica devono risultare adeguati in relazione alle ulteriori componenti del programma di formazione.

Per i programmi già accreditati e forniti da un nuovo provider deve essere documentata l'esistenza di un numero sufficiente di collocazioni in azienda per la fase di pratica, che siano disponibili presso l'istituzione formativa le necessarie conoscenze e l'ambiente professionale per l'offerta di formazione, oltre che il provider abbia implementato un sistema di garanzia della qualità.

I programmi di formazione esistenti sono regolati da criteri relativi alla soddisfazione del cliente e di riferimento ai risultati di apprendimento. In questo caso gli Enti formativi candidati sono tenuti a fornire diverse basi di dati, dal tasso di occupazione degli allievi al termine dei programmi, al sistema di assicurazione di qualità per gli apprendimenti in aula e in setting aziendale, così come per la mobilità formativa internazionale, alla prevenzione di fenomeni di drop-out. I providers devono inoltre esplicitare le attività di valutazione interna ed esterna ed i processi di assessment dei risultati di apprendimento.

La sistematica e continua auto-valutazione da parte delle istituzioni formative, così come il sistema di gestione della qualità interna sono precondizioni per l'accreditamento. Le specifiche applicative sono strutturate con criteri e gli indicatori per la gestione interna della qualità, per cui il processo di accreditamento può essere inteso come un esercizio di auto-valutazione.

1.3.3. *Germania*

In Germania la riforma del sistema occupazionale attraverso le Leggi Hartz ha interessato anche il contesto della Formazione Professionale in generale e in particolare il settore finanziato con fondi pubblici. La riorganizzazione della Formazione Professionale è stata orientata a creare più concorrenza e una maggiore trasparenza tra i provider dell'Istruzione e Formazione Professionale, oltre che a migliorarne il grado di qualità.

Sia la modifica della Legge sulla Formazione Professionale che la richiesta proveniente dal livello europeo di aumentare la trasparenza dei certificati, delle competenze e della qualità nella Formazione Professionale hanno contribuito a rendere la qualità e la garanzia della qualità quali temi al centro della discussione per lo sviluppo del nuovo sistema di policy.

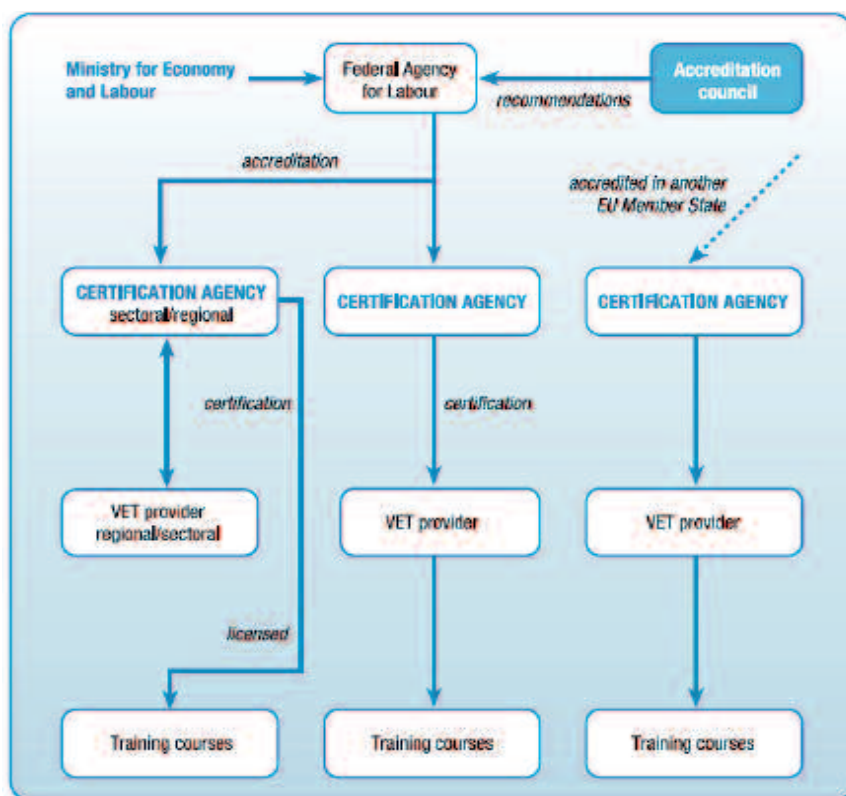
Dal luglio 2004 i VET provider sono tenuti ad avere un sistema interno di gestione della qualità interna e devono essere valutati sulla base di un certo numero di criteri della qualità da parte di un organismo riconosciuto. I criteri sono stati introdotti nel dettaglio da un regolamento del Ministero Federale dell'Economia e del Lavoro (*Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit*) sia per la valutazione esterna delle istituzioni formative che per regolare gli organismi autorizzati a svolgere questa valutazione.

Il sistema di accreditamento è strutturato in due fasi distinte (cfr. Fig. 3), costituito da procedure di certificazione e di accreditamento. Le agenzie formative devono ottenere una certificazione per poter operare, mentre per poter erogare singoli programmi formativi devono aver acquisito una licenza per ciascuno di essi. Nel

quadro regolamentare, la valutazione esterna dei fornitori della VET e dei programmi di formazione è denominata certificazione e gli organismi in capo al rilascio della certificazione vengono denominati agenzie di certificazione (*Zertifizierungsstellen*) o centri di expertise (*Fachkundige Stellen*). Per svolgere le proprie attività, queste agenzie o centri devono essere accreditati prima dall'Agenzia Federale per il Lavoro (*Bundesagentur für Arbeit*), che funge da corpo generale per l'accREDITAMENTO.

Le agenzie formative devono fare richiesta per la certificazione ad un'agenzia privata, accreditata dall'organismo nazionale. Le agenzie di certificazione possono accreditarsi a livello nazionale, ma anche limitatamente ad un determinato settore economico o educativo entro i confini di un territorio regionale. L'accREDITAMENTO delle agenzie di certificazione è temporaneo e vale un periodo di tre anni. Inoltre, ogni anno il sistema per garanzia della qualità e lo sviluppo della qualità deve essere verificata dall'organismo nazionale di accREDITAMENTO.

Fig. 3 - Framework per l'assicurazione e lo sviluppo della qualità in Germania



Il Consiglio per l'accREDITAMENTO (*Anerkennungsbeirat*) ha la funzione di fornire l'assistenza tecnica all'organismo nazionale di accREDITAMENTO e di elaborare raccomandazioni per l'accREDITAMENTO e le procedure di certificazione. Il Consiglio

ha al proprio interno rappresentanti del Ministero Federale dell'Economia e del Lavoro, del Ministero federale dell'Educazione e la ricerca, un rappresentante dei Länder, dei sindacati, organizzazioni datoriali, organizzazioni di fornitori della VET e tre esperti scientifici indipendenti.

Per beneficiare di finanziamenti pubblici, le agenzie formative devono essere certificate da un organismo di certificazione accreditato ed i propri corsi di formazione devono essere autorizzati. I VET provider possono richiedere la certificazione a livello nazionale, per le attività di formazione in alcuni settori economici o educativi o in determinati Land. Per superare la procedura di certificazione, i fornitori della VET devono dimostrare la loro efficienza finanziaria e la capacità formativa, oltre che soddisfare una serie di dettagliati requisiti, tra cui:

- a) la capacità di supportare l'accesso degli allievi nel mondo del lavoro;
- b) le qualificazioni, l'esperienza professionale e la partecipazione alla formazione continua di insegnanti e formatori;
- c) un sistema efficace per garantire la qualità e lo sviluppo della qualità che comprenda:
 - l'orientamento al cliente;
 - la valutazione continua della formazione erogata basata sull'uso di indicatori quantificabili;
 - il miglioramento continuo dell'offerta formativa;
 - la collaborazione con esperti esterni per lo sviluppo della qualità.

Le agenzie formative devono dimostrare di soddisfare ulteriori criteri per ottenere le licenze per i corsi di formazione finanziati con fondi pubblici, che prendano in considerazione:

- la condizione specifica dei target groups della formazione;
- le loro prospettive per l'accesso al mondo del lavoro;
- l'organizzazione dei processi di apprendimento in vista di una qualificazione riconosciuta, o almeno di una parte di essa;
- la durata temporale definita del corso di formazione, che includa un'adeguata esperienza pratica di lavoro.

L'agenzia di certificazione determina quali fornitori della VET possano essere certificati e ottenere le licenze formative. In caso di decisione negativa, l'agenzia formativa dispone di tre mesi per dimostrare un miglioramento in relazione ai criteri non soddisfatti; in caso contrario, la domanda viene respinta. Nel caso di decisione positiva, la certificazione rilasciata dall'organismo competente ha una validità triennale. Annualmente, tuttavia, viene effettuato un audit di monitoraggio da parte dell'agenzia di certificazione, centrato sul sistema di gestione della qualità.

1.3.4. *Inghilterra*

Le agenzie formative sono soggette ai criteri – riferiti al sistema di National Vocational Qualification (NVQ) – richiesti dall'organismo competente (awarding

body) che deve approvare i loro programmi di formazione (normalmente BTEC, City and Guilds, Edexcel, OCN), oltre che ai criteri definiti dall'Agenzia delle qualificazioni (Ofqual) ed a quelli che sovrintendono il processo di ispezione, definiti dall'Ofsted.

I principi cardine per l'ottenimento dell'accreditamento sono costituiti dall'autovalutazione e dalla peer review. Benché i diversi Enti regolatori dei processi di accreditamento siano dotati di propri sistemi, tuttavia esistono una serie di linee guida comuni alle quali tutti gli Enti sono tenuti a conformarsi, ossia l'NVQ Code of Practice promosso nel 2006 da Ofqual ed il manuale per le visite ispettive pubblicato dall'Ofsted nel 2008.

Secondo il codice di condotta NVQ, le agenzie formative devono soddisfare una serie di requisiti generali: ogni centro deve attuare una valutazione interna, esplicita e documentata, per assicurare l'accuratezza e la coerenza della valutazione. Ciascun Ente di formazione deve quindi dotarsi di procedure di auto-valutazione e di monitoraggio, soggette a regolare ispezione da parte di un Ente competente esterno.

Inoltre, le agenzie formative sono tenute a istituire un corpo di valutatori interni responsabile delle seguenti attività:

- raccogliere con regolarità evidenze delle decisioni in campo valutativo prese da tutti i valutatori su tutti gli aspetti della valutazione NVQ;
- mantenere aggiornati gli esiti delle verifiche interne, assicurando che questi siano disponibili per la verifica esterna;
- monitorare e supportare l'attività dei valutatori interni;
- promuovere lo sviluppo personale e la formazione dei valutatori;
- fornire un feedback al verificatore esterno sull'efficacia della valutazione;
- garantire che eventuali azioni correttive richieste da parte dell'organismo esterno di accreditamento siano effettuate entro i limiti temporali concordati.

Gli enti accreditanti sono tenuti a controllare il rispetto dei requisiti da parte delle agenzie formative, attraverso l'analisi dei loro sistemi di garanzia di qualità. Il supporto fornito dagli Enti per l'accreditamento deve coprire le seguenti aree:

- un set di procedure standard per la valutazione in modo che i valutatori possano operare in forma omogenea;
- modelli per lo sviluppo di un piano di valutazione interna;
- tipi di documentazione che i centri devono tenere per dimostrare l'efficacia delle loro procedure di verifica interna.

L'auto-valutazione delle agenzie formative è il presupposto principale per l'accreditamento. Prima di procedere all'accreditamento, ciascun Ente di formazione deve infatti produrre un rapporto di auto-valutazione (Self Evaluation Report - SAR), che costituirà la base della valutazione. Il rapporto risponde alla funzione di fornire agli ispettori esterni evidenze cruciali per valutare la qualità della leadership

e del management, oltre che la capacità del provider di essere orientato ad una logica di miglioramento continuo. Durante l'ispezione, i risultati cui sono pervenuti gli ispettori vengono confrontati con gli elementi forniti dal SAR e discussi nelle riunioni del team ispettivo e con il provider.

Un'autovalutazione rigorosa ed un'efficace pianificazione degli interventi rivolti alle aree di miglioramento si ritiene debbano connotare il sistema di gestione della qualità degli Enti di formazione. Alle agenzie formative si richiede di presentare annualmente una relazione di autovalutazione, che definisca qual è lo stato del sistema interno in relazione ai requisiti per l'accreditamento. Il report deve essere supportato da un piano di sviluppo che mostri come il provider punterà a gestire le aree di miglioramento, a partire da quali punti di forza. A tal fine, le agenzie formative possono individuare qualsiasi processo o modello soddisfi al meglio le proprie esigenze.

Un'appendice del SAR contiene i dati chiave sull'insieme degli iscritti alle attività formative per area disciplinare e settore, tipo di programma ed età dei discenti, nonché le informazioni sui loro tassi di successo e sulle differenze tra gruppi.

Il nucleo ispettivo considera il livello di inclusività del processo (coinvolgimento del personale, la consultazione degli studenti, contributi di sub-contractors e altri partner esterni), come i dati sono utilizzati per dare giudizi appropriati sui tassi di successo, il completamento del corso ed i risultati del lavoro, la regolarità del processo di identificazione di punti di forza ed aree di miglioramento in modo tempestivo, e infine se gli elementi indicati nel report abbiano o meno un impatto significativo sui discenti.

Gli scopi principali di ispezione mirano a rendere conto in forma pubblica e indipendente della qualità dell'istruzione e della formazione erogata, degli standard raggiunti e del grado di efficienza con cui vengono gestite le risorse. Inoltre si punta a supportare i processi di auto-miglioramento basati sull'individuazione di punti di forza e aree di miglioramento, evidenziando le buone pratiche messe a punto e definire quali misure devono essere adottate per migliorare l'offerta.

L'ispezione esterna, in questa prospettiva di miglioramento basata sulla promozione della dimensione auto-valutativa, fornisce informazioni sulla qualità e gli standard dell'istruzione e della formazione ad una serie di stakeholder: *Secretaries of State for Children, Schools and Families, Innovation Universities and Skills, Work and Pensions, Learning and Skills Council for England*.

Il FFE (Framework per l'eccellenza) è un quadro di valutazione delle prestazioni che considera una vasta gamma di attività svolte dai provider. Le dimensioni principali riguardano aspetti chiave sul piano della proattività, efficacia ed efficienza finanziaria.

Dall'anno formativo 2008/09, il FFE si applica a tutti i campi della Formazione, dalla further education, all'Istruzione terziaria, al sixth-form, ed a tutta la Formazione gestita da agenzie formative private che operano nel campo dell'apprendistato, oltre che tutti gli enti coinvolti nelle politiche a favore della disoccupazione giovanile

Ogni organismo accreditante offre supporto nel corso del processo di accreditamento che varia da alcuni mesi ad anni, benché mediamente lo status di ente accreditato si ottenga in un arco di tempo che va da 18 a 24 mesi.

1.4. RASSEGNA DI ALCUNI SCENARI NAZIONALI SIGNIFICATIVI IN AREA OCSE (ISTITUZIONI SCOLASTICHE)

1.4.1. Inghilterra

Nel sistema educativo inglese le istituzioni scolastiche che beneficiano di finanziamenti pubblici sono tenute a rispondere delle *performance* ottenute ad un consiglio direttivo formato da rappresentanti dei principali portatori di interesse, quali le famiglie, il personale e gli attori della comunità locale. Tale processo di accertamento del livello di *accountability* espresso dalla scuola si attua mediante un sistema di autovalutazione, cui è correlato un processo di miglioramento continuo. Oltre a ciò, nel contesto inglese vige da tempo un sistema di valutazione esterna delle istituzioni scolastiche, posto in opera da organismi di carattere nazionale.

A. Valutazione interna

Data l'ampia autonomia di cui godono nel sistema educativo inglese, le istituzioni scolastiche, tanto nel settore primario che in quello secondario, sono ritenute responsabili in prima istanza dell'assicurazione di qualità prodotta, nella forma di dispositivi e pratiche di autovalutazione, denominate *self-evaluation* o *self-assessment*.

Benché non si tratti di una pratica recente, l'autovalutazione è stata sempre promossa e sostenuta da parte del Governo e degli Enti locali negli anni recenti, intesa come un fattore essenziale diretto al miglioramento della scuola.

La responsabilità del processo di autovalutazione ricade in primo luogo sul consiglio direttivo e sul dirigente di ciascuna istituzione scolastica. In particolare, il preside insieme al *senior management* sono impegnati a mantenere un regolare controllo sui livelli di performance espressi dalla scuola, allo scopo di approntare adeguate politiche di fronteggiamento delle criticità e di promozione di una logica di miglioramento continuo. Per fare ciò, si rende necessario un costante monitoraggio che copra tutte le più significative componenti del sistema scolastico. Dal canto suo, il consiglio direttivo necessita di un flusso regolare di informazione circa la performance complessiva ottenuta dalla scuola, così come del livello del management ivi impegnato, in modo da poter esprimere la propria funzione strategica e di indirizzo sulla base di dati certi ed aggiornati. Al tempo stesso è cura del consiglio direttivo assicurarsi che presso la scuola sia attivo un sistema adeguato ed efficiente di monitoraggio e di valutazione della performance. In tal senso è previsto che nei regolamenti varati a cadenza annuale, il *Governing body* possa fissare livelli minimi circa i risultati di apprendimento da conseguire da parte degli allievi.

Il sistema di ispezioni scolastiche, introdotto nel settembre del 2005 e da allora rivisto e modificato a più riprese, pone grande enfasi sul dispositivo di autovalutazione, concepito nei termini di uno strumento che consente di perseguire un costante miglioramento della scuola, correlato alla pratica della valutazione esterna.

Nel corso del 2004 in forma congiunta da parte dell'allora DfES (ora divenuto il *Department for Children, Schools and Families* - DCSF) e dell'Ofsted è stata pubblicata una guida per le istituzioni scolastiche dal titolo *A New Relationship with Schools: Improving performance through school self-evaluation and development planning*.

Il sistema di controllo stabilisce che spetti alla scuola l'assunzione di un approccio proattivo, dimostrando agli ispettori in visita presso di essa che è in grado non solo di diagnosticare i propri punti di forza e di debolezza, ma anche di operare nel senso di promuoverne il miglioramento e lo sviluppo. Poiché il nuovo sistema prevede che alle istituzioni scolastiche venga dato un preavviso molto breve circa l'imminente ispezione, si genera nel sistema un'aspettativa tale per cui le scuole sono stimolate a tenere costantemente aggiornati i dati che emergono dall'autovalutazione o SEF (*School Effectiveness Framework*), contenuti nel database centralizzato gestito dall'Ofsted.

Nello specifico, lo *School Effectiveness Framework* richiede alle scuole:

- di valutare i propri progressi sulla base dei criteri alla base delle procedure ispettive;
- di definire le principali evidenze su cui si basa la valutazione;
- di identificare i propri punti di forza e di debolezza;
- di descrivere le azioni che la scuola intende intraprendere per fronteggiare i punti di debolezza e incrementare ulteriormente i punti di forza.

Inoltre, alcune scuole si servono di standard di qualità a carattere nazionale, per valutare attività e compiti particolari. A titolo di esempio, lo standard *Investors in People* è focalizzato sullo sviluppo del personale per migliorare le prestazioni organizzative, mentre il *Charter Mark* accredita un buon servizio fornito ai clienti nelle organizzazioni del settore pubblico.

L'autovalutazione è facilitata dalle dettagliate analisi delle performance, fornite dall'Ofsted, nei test e negli esami nazionali, che misurano anche il valore aggiunto e il progresso degli studenti. Nella maggior parte delle scuole il giudizio sugli standard e i progressi compiuti dagli studenti si basa soprattutto sui dati relativi alle performance, a loro volta basati sui risultati dei test nazionali di valutazione.

La politica varata di recente dal Governo inglese e diretta al miglioramento del sistema scolastico, denominata *Every School A Good School*, pone un forte accento sulla necessità che le scuole assumano la responsabilità di implementare dispositivi di autovalutazione rigorosamente fondati e di utilizzarli con sistematicità per costituire la base di una pianificazione dello sviluppo scolastico e della definizione degli obiettivi. Il documento definisce gli indicatori di qualità da utilizzarsi da parte di

tutti i soggetti coinvolti nel miglioramento dei processi della scuola. Si prevede che tali indicatori vengano utilizzati per fornire un quadro aggiornato della performance espressa dalla scuola, così come di una serie di informazioni di carattere contestuale.

In Inghilterra l'autovalutazione delle scuole e le attività strettamente correlate di definizione degli obiettivi e di miglioramento dei processi e risultati raggiunti si fondano sulla raccolta e l'analisi di dati. La massa di dati viene utilizzata dal livello centrale per monitorare i progressi nella direzione degli obiettivi di rilievo nazionale, così come per alimentare le pratiche di valutazione esterna, attuata mediante le ispezioni svolte da parte degli ispettori nazionali e dalle autorità locali per monitorare il grado di performance delle istituzioni scolastiche di loro competenza. I dati costituiscono un riferimento fondamentale anche per la pratica dell'autovalutazione curata da ciascuna scuola. Le scuole sono sostenute nell'uso di questi dati da una serie di dispositivi e di *tool* informatici prodotti sia dal Governo centrale che dalle autorità locali. Tali strumenti consentono alle scuole di esaminare l'andamento della scuola nel suo insieme e le prestazioni dei diversi gruppi all'interno della scuola, così come di raffrontarle con altre scuole.

Il sistema RAISEonline, promosso a livello centrale, online (*Reporting and Analysis for Improvement through School self-Evaluation*) fornisce un'analisi interattiva dei dati di performance della scuola e degli alunni. Il sistema è stato implementato nell'estate del 2006 affinché ne potessero usufruire sia le scuole che le autorità locali e gli ispettori dell'Ofsted, oltre che partner esterni del sistema scolastico su base territoriale.

Il dispositivo è diretto a supportare l'autovalutazione delle scuole, le visite ispettive, oltre che a promuovere il miglioramento complessivo del sistema educativo.

Il corpo degli ispettori ed i partner esterni delle scuole utilizzano l'analisi dei dati, consentita dall'impiego del dispositivo, per formulare ipotesi e per definire un punto di partenza nella discussione con le scuole. Infatti, il sistema di valutazione esterna richiede agli organismi dirigenziali delle scuole di formulare giudizi sui punti di forza e di debolezza delle istituzioni da loro dirette e di fornire prove documentate, sulla base di dati, a sostegno di quanto affermano di volta in volta. La scheda di autovalutazione (SEF - *Self Evaluation Form*) fornisce un quadro di riferimento ed il tipo di analisi che è disponibile in RAISEonline supporta le scuole nel realizzare il processo di autovalutazione. Tuttavia, l'utilizzo dello strumento non è obbligatorio, dato che le istituzioni scolastiche possono usare metodi alternativi per condurre l'autovalutazione ed impostare la formulazione degli obiettivi di miglioramento.

B. Valutazione esterna

In Inghilterra vige un sistema ben definito per la valutazione esterna delle istituzioni scolastiche, gestito dall'ispettorato nazionale. L'intero processo di ispezione che ha luogo nelle scuole, sia primarie che secondarie, viene effettuato ai sensi dell'articolo 5 della Legge sull'Istruzione del 2005. Il dispositivo si sostanzia in un

processo di raccolta di elementi di prova al fine di fornire una valutazione della performance che la scuola sta esprimendo, in relazione ad una serie di aspetti diversi.

Gli obiettivi dell'ispezione delle scuole sono:

- fornire una valutazione esterna e indipendente delle scuole;
- promuovere una cultura mirata a una rigorosa autovalutazione e al miglioramento della qualità all'interno della scuola;
- informare i genitori della qualità e degli standard della scuola dei loro figli;
- contribuire al miglioramento identificando i punti forti e i punti deboli di ogni scuola;
- dare indicazioni al Governo sulla base dei dati emersi dalle ispezioni.

Per legge, gli ispettori valutano e stendono il loro rapporto su: la qualità dell'istruzione impartita; il grado in cui essa soddisfa i bisogni diversi degli studenti; gli standard educativi raggiunti; la qualità della leadership e del management; lo sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale degli studenti; il contributo della scuola al benessere degli studenti e alla promozione della coesione sociale.

Le ispezioni sono di breve durata e fortemente mirate e il dialogo con i dirigenti e con il middle management riveste un ruolo centrale. Gli esiti cui è giunta l'autovalutazione operata dalla scuola forniscono il punto di partenza per gli ispettori. Al tempo stesso sono prese in seria considerazione le opinioni di allievi, genitori e ulteriori stakeholder. Le ispezioni sono condotte da un ispettore capo (*lead inspector*) e, a seconda delle dimensioni della scuola, da una squadra di ispettori. Di norma, il numero di ispettori coinvolti è proporzionale ai bisogni di supporto per il miglioramento.

La Legge sull'istruzione promulgata in Inghilterra nel 2005, prevede che il responsabile del servizio nazionale di ispettorato (*Majesty's Chief Inspector*) sia tenuto ad informare regolarmente il Segretario di Stato seguenti sulle materie:

- quale sia la qualità dell'istruzione fornita da ciascuna scuola;
- in quale misura la formazione soddisfi le esigenze della gamma degli alunni;
- quali siano gli standard educativi raggiunti in ciascuna scuola;
- la qualità della leadership e del management delle scuole, incluso se le risorse finanziarie messe a disposizione delle scuole godano di una gestione efficace;
- il grado di sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale degli alunni nelle scuole;
- il contributo fornito dalla scuola al benessere degli alunni;
- il contributo fornito dalla scuola alla coesione della comunità.

Inoltre, la legge sul sistema di ispezioni nella sfera dell'istruzione (*Education and Inspections Act*), varata nel 2006, prevede che l'Ofsted svolga la propria attività in modo da incoraggiare i servizi che controlla a migliorare, essere user-focused e ad essere efficienti ed efficaci nell'utilizzo delle risorse. I principi generali che orientano le ispezioni effettuate dall'Ofsted sono contenuti nell'*Ofsted Inspects* del 2009.

Il quadro di riferimento per il sistema di ispezioni scolastiche si applica a tutte le scuole a finanziamento pubblico, comprese le scuole speciali.

Nel settembre del 2009 l'Ofsted, ha iniziato a variare la frequenza delle ispezioni delle scuole in base ai risultati ottenuti al termine delle precedenti valutazioni esterne ed una valutazione annuale del loro andamento successivo. Quest'ultimo elemento comporta un'analisi dei dati della scuola ed il loro confronto con lo scenario nazionale.

A partire dal 2010 la procedura in questione include anche le opinioni dei genitori, alunni e degli altri stakeholder. In particolare, il punto di vista dei genitori ora influenza la scelta delle scuole che devono essere ispezionate. Nel caso i dati non risultino disponibili o non appaiano tali da fornire un quadro organico della performance ottenuta dalla scuola, si ricorre al rapporto di ispezione precedente o in alternativa ai dati tratti dall'autovalutazione e contenuti nella *Self Evaluation Form*.

Dal settembre 2009, le scuole giudicate buone o ottime al precedente controllo vengono ispezionate ad intervalli di cinque anni circa, a meno che non intervengano le seguenti eventualità, dalle quali emerga che debbano essere sottoposte ad un nuovo controllo prima del trascorrere del quinquennio:

- la valutazione annuale delle prestazioni, svolta sulla base del database centralizzato, dia risultati non in linea con le attese;
- vi siano motivi di preoccupazione legati alla sicurezza o al benessere degli allievi;
- l'Ofsted abbia ricevuto e investigato su una denuncia circostanziata relativa ad una scuola, cui si aggiungano ulteriori elementi di criticità segnalati da più fonti;
- la scuola sia stata fatta rientrare nel campione prescelto per assicurare che la relazione annuale dell'Ispettore Generale rifletta uno spaccato delle scuole di ogni ordine e grado, oltre che di tutti i livelli di performance rilevati;
- si tratti di scuole speciali o residenziali.

Le scuole che si attestino sul livello soddisfacente nel corso della precedente ispezione vengono sottoposte a controllo ad una cadenza triennale. Una quota significativa di queste scuole ricevere ispezioni di controllo per verificare i loro progressi dopo l'ultima ispezione completa ivi realizzata.

Le scuole giudicate inadeguate circa il loro livello di efficacia complessiva continuano a ricevere visite di controllo e subiscono una nuova ispezione dopo un determinato periodo di tempo. Se l'efficacia complessiva di una scuola è giudicata inadeguata, gli ispettori sono tenuti a decidere se richiede misure speciali (*special measures*), o la richiesta di un miglioramento significativo (*notice to improve*).

Le scuole richiedono misure speciali qualora non riescono a fornire agli allievi un accettabile standard di istruzione, e quando i soggetti responsabili della programmazione, gestione e Governo della scuola non dimostrino la capacità di garantire il necessario miglioramento. Differentemente, una scuola necessita miglioramento significativo quando non riesce a fornire uno standard accettabile di educa-

zione, ma al contempo dimostra una capacità di migliorare, o quando si attesti su un livello significativamente inferiore a quello che ci si attenderebbe.

1.4.2. Francia

A. Quadro generale del sistema di valutazione delle scuole

La formazione delle istituzioni scolastiche in Francia non passa attraverso un protocollo unico e definito. Si tratta di una grande varietà di pratiche, alcune istituite dall'amministrazione centrale, altre dalle *académie*, ossia dall'equivalente dei provveditorati. Per fare questo, in un periodo di circa due decenni, sono stati sviluppati molteplici strumenti e dispositivi per la misurazione e il monitoraggio delle prestazioni messi a disposizione dei diversi valutatori del sistema educativo.

La cultura della valutazione, in generale, non è ancora molto diffusa in Francia, in particolare tra gli attori del sistema di istruzione. Solo la valutazione degli studenti risulta essere una pratica completamente implementata. Inoltre, l'autonomia didattica e pedagogica delle scuole in Francia è molto contenuta: è quasi inesistente nelle scuole primarie molto limitata nella scuola secondaria. Infatti, le politiche e le linee guida, nonché i programmi educativi ed piani di studio sono definiti dall'amministrazione centrale e poi attuati dalle *académie*. Infine, gli ispettori, sia generali che territoriali, non sono numerosi a tal punto da consentire di mettere in opera un protocollo di valutazione esterna basato su una programmazione pluriennale. Tuttavia, negli anni recenti si è assistito ad un processo di standardizzazione delle pratiche che possono essere poste alla base della valutazione delle istituzioni scolastiche.

L'attuazione della legge quadro del 2006 rende obbligatoria la valutazione dei servizi pubblici statali per misurarne il grado di efficacia, l'efficienza ed equità. Per quanto riguarda il sistema di educazione nazionale, si è posto in opera un dispositivo per la misurazione delle prestazioni del sistema di istruzione in termini di risultati degli studenti e delle scuole. Inoltre, la legge quadro sul sistema scolastico del 2005 rafforza il grado di responsabilità e autonomia della scuola secondaria, introducendo l'obbligo di creare un consiglio pedagogico in ogni scuola. Inoltre, ogni *académie* è libera di implementare protocolli di valutazione delle scuole secondo priorità definite.

Le attuali pratiche di valutazione della performance delle scuole si iscrivono in un processo di miglioramento del rendimento degli studenti attraverso un Governo più vicino delle politiche alle peculiarità locali. L'enfasi è sulla gestione delle risorse finanziarie e umane, ma anche la coerenza e l'impatto delle attività educative attuate in ogni scuola in relazione alle difficoltà che le sono proprie.

Secondo diversi livelli del sistema di istruzione, gli obiettivi concernenti la valutazione delle scuole sono di volta in volta diversi:

- misurare l'efficienza del sistema educativo attraverso le performance delle istituzioni scolastiche;
- adattare la gestione delle risorse umane ai fabbisogni delle diverse scuole;

- verificare che le scuole rispettino e applichino i programmi nazionali e gli orientamenti nazionali in campo pedagogico ed educativo;
- misurare l'impatto dell'autonomia concessa alle scuole del ciclo superiore attraverso azioni attuate a livello locale, al fine di migliorare i risultati degli studenti;
- identificare il valore aggiunto delle scuole;
- analizzare il rapporto tra i diversi metodi in campo didattico e valutativo ed i risultati sul rendimento degli studenti;
- osservare le buone pratiche di insegnamento, al fine di favorirne il transfer;
- promuovere la comparazione tra risultati ottenuti dalle diverse istituzioni scolastiche;
- sviluppare le pratiche interne di auto-valutazione nelle scuole, in modo da favorirne il miglioramento continuo.

Come si è già osservato in precedenza, non esiste in Francia un protocollo unico per la valutazione delle istituzioni scolastiche; tuttavia, i diversi attori del sistema hanno a loro disposizione un certo numero di strumenti e per attuare pratiche di valutazione interna ed esterna delle scuole. Alcuni dispositivi di misurazione ed indicatori di performance, sia qualitativi che quantitativi, sono stati sviluppati nel tempo dal livello centrale e dalle *académies*. Altrettanto si può affermare circa la messa a punto di strumenti di valutazione definiti a livello di singola scuola entro le diverse équipes pédagogiques ed educative, così come a livello di istituto.

Infine, la creazione di forme di cooperazione tra accademie e scuole superiori ha rafforzato la collaborazione tra le *académies* e i dirigenti scolastici ed i controlli del corpo degli ispettori nell'ambito della valutazione degli insegnanti hanno visto un'interazione sempre maggiore tra questi ed i capi di istituto. Le ispezioni generali possono dare luogo ad analisi su determinate coorti di scuole, ma tale processo sino ad ora ha riguardato in misura maggiore l'implementazione di particolari riforme ed azioni di sistema, piuttosto che il livello di performance delle singole scuole. Anche se non esiste una procedura di valutazione a carattere nazionale, la varietà di strumenti e gli attori al servizio della valutazione delle istituzioni scolastiche possono permettere agli istituti scolastici di valutare le proprie prestazioni, in particolare per quanto riguarda i risultati degli studenti. Le responsabilità per la valutazione delle scuole si sviluppa attraverso diversi livelli:

- all'interno dell'amministrazione centrale, la DEPP e la DGESCO sviluppano gli strumenti (indicatori ed indagini) necessari ai differenti organi responsabili della valutazione per stabilire gli aspetti diagnostici e l'evoluzione della performance delle istituzioni scolastiche;
- le autorità afferenti all'académie definiscono i propri protocolli di valutazione e definiscono forme di collaborazione con la scuola secondaria;
- i corpi ispettivi verificano la messa in opera delle politiche dell'istruzione all'interno delle scuole, promuovono le pratiche di autovalutazione e controllano la qualità dei sistemi di valutazione e dei loro effetti;

- i dirigenti scolastici fissano le azioni e le direttrici di lavoro con il concorso delle équipes pedagogiche e pongono in atto le procedure di autovalutazione.

La valutazione delle scuole fa parte del quadro globale di valutazione delle prestazioni del sistema educativo francese e delle politiche messe in atto dal Ministero di Educazione Nazionale; contribuisce quindi alla valutazione delle *académies* e dei dirigenti scolastici. In tal senso è considerata inseparabile dalla valutazione degli studenti, strumento di riferimento fondamentale per la misurazione delle prestazioni delle scuole.

B. Procedure per la valutazione delle scuole e indicatori nazionali

I criteri di performance sono finalizzati a valutare le azioni realizzate dalle scuole allo scopo di garantire il successo scolastico di tutti gli allievi. Pertanto, i criteri utilizzati tengono conto della carriera degli studenti e del loro rendimento scolastico. Per ciascuna scuola di ordine superiore, ad essere utilizzate come riferimenti per la valutazione sono alcune forme di comparazione con i valori medi a livello nazionale, di *académie* e dipartimentali.

I criteri di base sono i seguenti:

- il tasso di successo degli studenti negli esami nazionali, i tassi di ottenimento dei diplomi, di frequenza e di ripetizione, il tasso di completamento, il tasso di abbandono;
- l'orientamento degli allievi all'interno della scuola e le loro forme di fuoriuscita, così come le forme di inserimento professionale;
- la vita scolastica degli allievi (ritardi, assenze, etc.).

Tuttavia, questi criteri di base non sono soli, dato che ogni *académie* è libera di completarli con l'aggiunta di criteri adeguati alle specificità locali.

In sintesi, nel contesto francese non esistono norme o riferimenti a carattere nazionale fissati dal Governo centrale, quanto piuttosto ingiunzioni, obiettivi, orientamenti, rivolti al sistema di istruzione, che servono come linee orientative per l'azione delle scuole.

Per misurare l'efficacia delle azioni poste in opera dalle scuole e valutare la loro performance, sono disponibili alcuni indicatori ad uso dei valutatori e dei soggetti valutati, che consentono la messa a punto di database.

Vi sono diversi tipi di indicatori: indicatori di attività, indicatori di struttura (risorse), indicatori di processo e di risultato. Gli indicatori sono utilizzati dalle *académies* e dai dirigenti scolastici nelle diverse fasi di valutazione delle istituzioni scolastiche:

- al momento della diagnosi per conoscere il livello iniziale su cui si colloca la scuola;
- per la negoziazione tra *académie* e singola scuola superiore degli obiettivi perseguiti dalla scuola (*contrat d'objectifs*), allo scopo di fissarne le caratteristiche fondamentali;

- per la costruzione del progetto della scuola e definirne le direttrici di azione;
- per il monitoraggio e la valutazione del contrat d'objectifs, allo scopo di rendere conto e di calibrare le azioni intraprese dalla scuola, per misurare l'efficacia delle riforme e delle soluzioni poste in opera, per tenere traccia dei risultati ottenuti e verificare la continuità dei cambiamenti introdotti;
- per eseguire un confronto temporale e geografico in relazione a vari livelli: di singola scuola, di bacino scolastico, di dipartimento, di académie, e con i valori espressi dal sistema a livello nazionale.

In sintesi, l'uso degli indicatori non è obbligatorio, si tratta di strumenti a disposizione delle *académie* e dei dirigenti scolastici.

C. Sistema per il pilotaggio e autovalutazione delle scuole (APAE)

Introdotta a partire dal gennaio 2011 dalla DEPP, il sistema APAE (*aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements*) restituisce alla comunità educativa informazioni ed indicatori per ciascuna scuola. Tali indicatori sono forniti alla DEPP da banche dati diverse e sistemi di informazione del Ministero.

Gli indicatori sono declinati su più categorie:

- Identificazione (coordinate dell'istituzione, caratteristiche della scuola, contrat d'objectifs, projet d'établissement);
- Popolazione scolastica (numero di studenti, caratteristiche degli studenti, difficoltà di apprendimento);
- Risorse umane e materiali (caratteristiche del personale, risorse materiali);
- Performance [percorsi degli allievi (frequenza di ripetizione e di passaggio), risultati degli allievi (tasso di accesso alle classi superiori, tasso di successo alle prove nazionali dei diplomi) vita scolastica e attrattività della scuola].

La maggior parte degli indicatori sono declinati con i loro riferimenti geografici (dipartimento, *académie*) e per una quota importante secondo una dimensione diacronica, per lo più sugli ultimi cinque anni. L'obiettivo principale del dispositivo APAE è di offrire ai dirigenti scolastici indicatori completi ed esaustivi per porre in opera un'autovalutazione della scuola, e al tempo stesso di fornire alle autorità dell'*académie* e centrali dati di performance delle scuole, necessari perché le *académie* possano stabilire un dialogo con il sistema scolastico locale e al tempo stesso al coordinamento del sistema educativo nel suo complesso.

D. Indicatori del valore aggiunto dei licei (IVAL)

Il sistema IVAL (*Indicateurs de valeur ajoutée des lycées*), sviluppato dal Ministero dell'Istruzione Nazionale, nello specifico dalla DEPP (*Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance*), riguarda i licei pubblici e privati finanziati con risorse pubbliche.

Si tratta di indicatori pubblicati sul sito del Ministero, disponibili pertanto per l'intera comunità educativa, ma anche per le famiglie, che rispondono ad un triplice obiettivo:

- rendere conto dei risultati espressi dal servizio pubblico di educazione nazionale;
- fornire ai responsabili del sistema educativo ai vari livelli strumenti per valutare l'efficacia delle azioni poste in campo;
- misurare il valore aggiunto di ciascuna scuola.

Tali indicatori, prodotti annualmente, considerano:

- l'offerta educativa della scuola;
- le caratteristiche degli studenti (età, origine sociale, sesso, livello di istruzione di ingresso al liceo, etc.);
- fattori legati alla struttura della scuola (percentuale di femmine, quota degli allievi con ritardo scolastico, percentuale degli allievi per categoria socio-professionale dei genitori, etc.).

L'IVAL comprende tre indicatori ulteriori:

- il tasso di successo all'esame di maturità (baccalauréat): numero di allievi che hanno superato l'esame in rapporto al numero degli ammessi;
- il tasso di accesso all'esame di maturità: probabilità di un allievo che frequenta il secondo anno di ottenere il baccalauréat al termine di una carriera scolastica effettuata interamente dentro l'istituto, nel numero minimo di annualità necessarie;
- la proporzione dei diplomati in rapporto agli uscenti: numero di allievi che hanno ottenuto il baccalauréat in rapporto all'insieme degli allievi che ha lasciato definitivamente l'istituto. Tale indicatore può essere rapportato agli allievi, indipendentemente dalla classe in cui siano situati, o specificamente alle classi terminali, ossia la prima e l'ultima in cui è scandito il percorso liceale, cosa che permette di valutare l'efficacia della ripetizione dell'annualità.

Un confronto tra il rendimento degli studenti viene fatto tra licei con caratteristiche di base identiche, per misurarne il valore aggiunto, ossia l'effetto prodotto dal liceo in questione sulla carriera scolastica dell'allievi, a prescindere dalla condizione socio-economica della famiglia cui appartiene.

E. Il progetto scolastico (Projet d'école ou d'établissement)

Il progetto scolastico è obbligatorio dopo il varo della legge quadro sul sistema scolastico del 1989 per tutte le scuole, sia pubbliche che private a finanziamento pubblico ed è stato confermato dalla successiva legge quadro del 2005. Richiede l'elaborazione di un progetto da parte di ciascuna scuola, sia primaria che secondaria, alla creazione di un consiglio pedagogico, al fine di porre l'accento sulla componente pedagogica ed educativa che va affiancata alla gestione amministrativa della scuola.

Il suo obiettivo primario è quello di adattare gli orientamenti e le politiche nazionali e delle *académie* alle specificità di ciascuna scuola. Il progetto, di durata triennale, comprende aspetti quali la definizione delle linee di azione strategiche, la

convergenza delle pratiche educative, la coerentizzazione delle diverse azioni intraprese in seno alla scuola, il miglioramento dell'efficacia delle forme di governo dell'istituzione scolastica da parte dei dirigenti scolastici.

Per fare questo, il progetto scolastico segue un processo di elaborazione specifico, basato su quattro fasi:

- diagnosi della scuola;
- definizione degli assi del progetto;
- elaborazione e presentazione del programma d'azione;
- valutazione.

La diagnosi deve essere basata su indicatori (nazionali e/o di *académie*). Gli indicatori permettono di valutare il progresso dei risultati delle azioni intraprese.

Ciascuna scuola è libera ed incoraggiata ad utilizzare le basi di dati messe a disposizione a vario livello. Gli indicatori più usati riguardano:

- le caratteristiche della popolazione scolastica;
- il percorso effettuato dagli allievi (ripetizione, riorientamento, opzioni, etc.);
- i risultati ottenuti dagli allievi nelle differenti fasi di valutazione del ciclo secondario (diplomi);
- la vita scolastica;
- l'ambiente;
- i rapporti della scuola con i partner (enti locali, associazioni culturali ed artistiche, etc.);
- i beneficiari (allievi, famiglie degli allievi).

F. Il contratto sugli obiettivi (*Contrat d'objectifs*)

Istituito con la legge quadro del sistema scolastico del 2005, il *contrat d'objectifs* tra le autorità delle *académie* e ciascuna scuola si inserisce in un processo di decentramento che ha investito l'intero settore pubblico francese. Ne consegue una maggiore enfasi posta sull'autonomia e responsabilizzazione delle istituzioni scolastiche in rapporto all'autorità centrale e locale.

Al loro arrivo nella nuova scuola e successivamente ogni tre anni per la scuola media e ogni quattro per i licei, i dirigenti scolastici, con il concorso dell'intera comunità educativa, devono condurre una diagnosi dell'istituzione scolastica, sulla base dei punti di forza, di debolezza e delle possibili evoluzioni.

Una volta che la diagnosi è stata eseguita, il dirigente scolastico ne redige una sintesi, con inclusi i dati, gli indicatori e la definizione di due o al massimo tre assi di sviluppo, che consegna alle autorità dell'*académie*. Queste, in collaborazione con il dirigente scolastico, definiscono un *contrat d'objectifs* per ciascuna scuola. Ogni obiettivo è correlato ad un programma d'azione, corredato da indicatori di risultato.

Il *contrat d'objectifs* è oggetto di una duplice valutazione: una valutazione annuale interna ed una valutazione finale esterna. Il dirigente scolastico, con il concorso del consiglio pedagogico, produce annualmente un rapporto sullo stato di

avanzamento del progetto. La valutazione esterna, curata da un corpo di ispettori, si tiene alla conclusione del contratto.

1.4.3. *Svezia*

La valutazione delle scuole in Svezia ha una tradizione che risale alla fine degli anni Cinquanta. La finalità principale alla base della valutazione delle scuole è quella di garantire una scuola equa in cui ogni studente ha l'opportunità di raggiungere gli obiettivi fissati nel piano di studi. La valutazione avviene a diversi livelli del sistema educativo.

Il sistema di valutazione ha avuto un'evoluzione frammentaria, derivando in parte dai bisogni delle scuole, delle municipalità, così come da ulteriori attori, in parte come derivazione dei processi di progressivo sviluppo delle agenzie nazionali e degli organismi del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca. Ciò significa che le diverse parti del sistema possono non essere strettamente coordinate le une con le altre.

Gli insegnanti e capi di istituto sono responsabili della valutazione interna operata quotidianamente nelle scuole. Il capo di istituto riferisce direttamente alla municipalità. Tuttavia differiscono da Comune a Comune – e talvolta tra le scuole all'interno dello stesso Comune – il modo e la frequenza con cui la valutazione viene realizzata, i metodi ed i criteri utilizzati, il fatto se sia di tipo sistematico o ad hoc. Non è raro che i Comuni utilizzino strumenti quali ad esempio SIQ – uno strumento sviluppato dall'Istituto svedese per la Qualità; la Carta a punti della qualità; Qualis – un modello di certificazione sviluppato appositamente per il settore scuola, o strumenti simili. Ma non esistono attualmente dati disponibili per quanto riguarda il numero di Comuni che hanno adottato tali strumenti in modo sistematico. Alcuni Comuni realizzano la valutazione degli apprendimenti secondo schemi sviluppati ad hoc. In altri casi le municipalità curano la valutazione per mezzo di una sorta di ispettori scolastici comunali, come nel caso di Stoccolma.

Il NAE (Ufficio nazionale per la valutazione del sistema scolastico) ha messo a punto uno strumento di auto-valutazione per gli insegnanti e le scuole denominato BRUK, con indicatori basati sul curriculum nazionale e sui piani di studio.

Inoltre, alcuni comuni utilizzano di norma insegnanti provenienti da comuni limitrofi come valutatori. In genere, questi insegnanti sono preparati da parte delle municipalità con una breve attività di presentazione del sistema scolastico locale, ma non ricevono alcuna formazione formale nella pratica della valutazione.

L'uso di ulteriori valutatori esterni, come ricercatori o consulenti di valutazione, sembra raro. Qualora utilizzati vengono fatti rientrare come esperti all'interno di specifici progetti.

A. La valutazione interna

Fino al passato recente vi era un obbligo imposto alle scuole, relativo all'assicurazione della qualità e al miglioramento continuo. In conformità con l'ordinanza del 1997 relativa alla reportistica sulla qualità, che è attualmente in fase di revi-

sione, le scuole erano tenute a sviluppare analisi e relazioni sulla qualità, come una fase nel processo continuo di follow-up e di valutazione delle attività scolastiche.

Tale analisi sistematica della qualità mirava a individuare periodicamente i prerequisiti necessari per operare nella direzione degli obiettivi nazionali, sviluppando processi di lavoro, valutandone i risultati e prendendo le misure appropriate. Per garantire che i miglioramenti fossero sostenibili e che fosse stata arricchita la qualità prodotta dalla scuola, la tendenza si basava su diverse forme di monitoraggio nel tempo. Le forme di rendicontazione della qualità espressa, in termini di report e di comunicazioni alle municipalità, sono state considerate uno strumento efficace per verificare regolarmente dove fosse giunta l'organizzazione nello sforzo verso il miglioramento continuo. Ogni comune era tenuto a redigere una relazione sulla qualità delle scuole a livello municipale. Ogni scuola a sua volta era tenuta a definire un piano della qualità a livello operativo. Tuttavia l'obbligo di presentare una relazione annuale sulla qualità creata si è rilevato abbia imposto agli insegnanti ed ai capi di istituto di concentrare molte attività su aspetti prevalentemente formali e burocratici. Inoltre, il processo di redazione delle relazioni sulla qualità e l'uso dei loro risultati non ha sortito gli effetti previsti. Si è ritenuto pertanto che l'uso limitato e gli effetti prodotti dal sistema di comunicazione non giustificassero il lavoro di analisi e *reporting*. Pertanto, da alcuni anni non vi è più l'obbligo per le scuole di presentare tali relazioni. Questa decisione deve essere considerata anche alla luce della discussioni in corso nel mondo della scuola, secondo cui il tempo trascorso dagli insegnanti nelle attività didattiche concrete sarebbe insufficiente, mentre verrebbe destinato in parte eccessiva per altri generi di impegni extradidattici.

Il NAE ha sviluppato uno strumento per l'auto-valutazione della qualità in tutte le attività curricolari, denominato BRUK (Bedömning, Reflektion, Utvärdering, Kvalitet - Accertamento, Riflessione, Valutazione e Qualità). L'auto-valutazione usa indicatori che si sviluppano sulla base dei documenti di politica scolastica nazionale. BRUK può fornire supporto nell'autovalutazione ad un team di insegnanti, così come ad una scuola, o una municipalità. Lo strumento può essere usato per avviare processi di sviluppo e come parte del lavoro sistematico sulla qualità. In particolare, può essere utilizzato nel processo di definizione degli obiettivi, implementazione, valutazione dell'efficacia, analisi e formulazione degli obiettivi operativi, sviluppo continuo dei processi. BRUK si articola su aree principali: processi, raggiungimento degli obiettivi e fattori di contesto. È graduato su cinque livelli a partire dalle aree di indicatori, fino alla specificazione dei singoli indicatori e dei criteri. Un criterio è una definizione riguardante le operazioni. Ogni criterio è suddiviso sulla base di una scala di sei livelli a partire dalla constatazione che "il criterio non coincide in alcun modo con le operazioni realizzate nella scuola", passando per "il lavoro è iniziato e si è sulla buona strada", sino "al criterio caratterizza pienamente le operazioni". Una volta che gli insegnanti abbiano concluso la loro valutazione della situazione corrente, sono in grado di discutere le possibili azioni.

B. L'attività ispettiva

L'obiettivo generale dell'ispezione delle scuole è quello di fare in modo che tutti i bambini ed i giovani frequentino la scuola concentrandosi sugli aspetti relativi alla sicurezza ed all'apprendimento. Tutti devono avere pari opportunità nel raggiungere gli obiettivi, indipendentemente dal sesso, condizioni socio-economiche o luogo di residenza. È quindi responsabilità dell'Ispettorato Scuole fare in modo che ogni scuola soddisfi tali requisiti. L'Ispettorato si accerta pertanto che i responsabili, vale a dire, in primo luogo gli enti locali, si uniformino alle leggi ed ai regolamenti vigenti.

L'ispezione delle scuole si attua attraverso accertamenti periodici e review tematiche della qualità. Durante gli accertamenti periodici l'obiettivo principale è la legalità, lo scopo è quello di garantire il diritto di ogni individuo in relazione alla legge sull'istruzione e ai regolamenti in vigore. Nel corso delle review tematiche della qualità il fuoco dell'analisi è sugli aspetti della qualità nei processi di insegnamento e di apprendimento, in relazione ai risultati e alla performance delle scuole. L'obiettivo è quello di influenzare il lavoro delle scuole e degli enti locali, al fine di aumentare la qualità e gli standard di conseguimento.

In termini di analisi organizzativa, va notato che le scuole svedesi presentano per lo più una struttura organizzativa piuttosto piatta. Esse sono in genere suddivise in piccole unità in cui un gruppo o un team di insegnanti lavora insieme e condivide la responsabilità di organizzare il lavoro. A livello di scuola nel suo complesso, invece, si analizzano i risultati delle discussioni individuali compiute due volte l'anno con gli studenti sui loro progressi e sviluppi, in aggiunta alle analisi svolte da ciascun docente in merito ai propri studenti. L'analisi complessiva può essere effettuata dal capo di istituto o da un gruppo specifico. Il risultato delle analisi è consegnato agli studenti e agli insegnanti come base per uno sviluppo continuo dell'istituzione scolastica. Le valutazioni sono svolte di norma dal gruppo di insegnanti a cui appartengono. La valutazione può essere seguita da discussioni in piccoli gruppi o da riflessioni individuali scritte da parte degli insegnanti che sono analizzate in seguito entro un gruppo di maggiori dimensioni.

I problemi che coinvolgono l'intero corpo degli insegnanti sono generalmente discussi nel corso delle sessioni di pianificazione cui partecipano tutti i docenti. L'idea di base è quella di coinvolgere il maggior numero possibile di docenti nei processi di follow-up e di valutazione, così come di impostare il miglioramento dell'istituzione scolastica su processi continui e sistematici.

L'ispezione delle scuole si sviluppa su tre aree chiave con attenzione sia alle condizioni di funzionamento che ai risultati ottenuti:

- i risultati, gli standard di realizzazione, l'apprendimento e l'insegnamento. Gli ispettori raccolgono informazioni in merito a ciò che gli studenti hanno appreso in rapporto agli obiettivi del programma nazionale e su come le scuole stanno operando per incrementare gli standard di realizzazione, oltre che su come gli insegnanti adattino il loro insegnamento alle esigenze individuali di ogni studente,

- se e come abbiano monitorato i risultati di apprendimento e valutato l'insegnamento, se e come abbiano sostenuto gli studenti con bisogni educativi speciali.
- Gli ispettori analizzano in secondo luogo come le scuole operino per insegnare agli studenti le norme ed i valori propri di una società democratica. Gli ispettori valutano in tal senso l'ethos della scuola e in che modo la scuola si è attrezzata per prevenire fenomeni di bullismo e di discriminazione.
 - Infine, gli ispettori controllano le forme di gestione della scuola e le attività di autovalutazione, sia a livello municipale che entro le diverse istituzioni scolastiche.

Il processo di ispezione prevede la raccolta dei dati, controlli, analisi, valutazioni, sulla base di un modello di assicurazione della qualità. Indipendentemente dal tipo di ispezione, il processo è suddiviso in quattro fasi: preparazione, visite in loco, analisi e feedback. Prima dell'ispezione, si realizza una ricerca avente per oggetto sia l'autorità competente, che può essere un comune o il consiglio di una scuola indipendente, sia la singola scuola. Nel corso di questo processo sono utilizzati materiali esistenti, come dati statistici, relazioni sulla qualità, precedenti decisioni comunicate al termine delle visite di routine. L'obiettivo è quello di ottenere una panoramica delle attività dell'autorità responsabile ed individuare ogni possibile criticità. Anche gli ispettori raccolgono il maggior numero di conoscenze ed informazioni sulla base di diversi tipi di studi, ricerche ed indagini svolte in precedenza. Nel corso di un accertamento periodico, sono visitate tutte le scuole di una municipalità. Vengono intervistati i membri del personale in relazione a diverse categorie, così come gli studenti, i genitori ed i decisori politici in carica. Nel caso di *review* tematiche sulla qualità, sono visitate autorità locali e scuole selezionate su base campionaria.

L'interpretazione di ciò che è stato raccolto viene effettuata congiuntamente all'interno del team degli ispettori, sulla base delle competenze professionali e in relazione ai documenti guida nazionali. Successivamente alla visita presso una scuola, viene fornito un feedback orale al capo d'istituto. Prima di pubblicare la relazione, all'autorità responsabile e al capo di istituto viene data la possibilità di formulare osservazioni sulla relazione preliminare degli ispettori.

Al termine del processo ispettivo, gli ispettori ritornano presso la municipalità per un incontro con l'amministrazione e le diverse scuole, così come con i rappresentanti del personale, di studenti e genitori, per commentare le relazioni scritte e le decisioni assunte, così come per commentare l'esito dell'opera di valutazione.

La scuola ispezionata è tenuta a riferire per iscritto entro tre mesi sul lavoro svolto per ovviare alle carenze esistenti. Se l'Ispettorato ritiene che le richieste siano state soddisfatte, l'ispezione giunge a conclusione. In caso contrario, l'Ispettorato richiede l'implementazione di misure aggiuntive da parte della scuola.

1.4.4. Nuova Zelanda

In Nuova Zelanda il sistema di valutazione delle scuole si articola su due assi principali:

- *audit* per il controllo della correttezza nella gestione delle risorse finanziarie e della conformità a quanto stabilito dalla legislazione vigente;
- *review* per il controllo degli aspetti legati all'*accountability* ed al miglioramento ed allo sviluppo dell'istituzione scolastica.

Entrambe le forme di valutazione sono previste e dettagliate all'interno della legge sul sistema di istruzione, promulgata nel 1989 e utilizzano sia processi di valutazione interna che esterna. Le scuole riferiscono annualmente circa i conti finanziari all'ufficio del revisore generale ed includono la relazione del revisore generale nella loro relazione annuale al Ministero della Pubblica Istruzione. Oltre a ciò, le istituzioni scolastiche realizzano un'autovalutazione su aspetti legati alla conformità e preparano una dichiarazione di affidabilità da parte del consiglio direttivo che è vagliata dall'ufficio per il controllo del sistema di istruzione, che in quanto tale diviene un elemento del processo di valutazione esterna della scuola.

A. Il sistema di autovalutazione

Le scuole hanno l'obbligo di realizzare un'autovalutazione permanente che ha lo scopo di porre le basi per la pianificazione strategica, la definizione delle priorità e dell'allocazione delle risorse. L'autovalutazione costituisce il punto di partenza anche per la realizzazione della valutazione esterna che viene condotta all'incirca ogni tre anni. Alcune scuole possono volontariamente entrare in ulteriori processi di valutazione relative alla loro matrice religiosa o filosofica. Ad esempio, le scuole cattoliche ogni tre anni sono sottoposte ad un processo di revisione da parte della Diocesi. Nella pratica, la qualità dell'autovalutazione è variabile. Nel 2007, circa la metà delle scuole utilizzava le informazioni derivanti dall'autovalutazione come base per i processi decisionali riguardanti le pratiche di insegnamento e la gestione della scuola nel suo complesso. Tuttavia negli anni recenti lo sviluppo delle capacità degli insegnanti, dirigenti scolastici e dei consigli di amministrazione nel gestire efficacemente i processi autovalutativi ha assunto una rilevanza sempre maggiore.

Il sistema di valutazione esterna ha iniziato ad utilizzare la qualità dell'autovalutazione come uno dei criteri per determinare il tempo che deve essere lasciato intercorrere tra le visite ispettive. Per incentivare questo approccio, ERO ha aggiornato il processo di revisione, rielaborato la documentazione e fornito attività di formazione diretta ai dirigenti scolastici e middle management. L'attenzione è sempre più rivolta a come le scuole utilizzino i risultati dell'autovalutazione per alimentare i processi decisionali e promuovere un miglioramento continuo.

B. Il sistema di valutazione esterna

La valutazione esterna della qualità dell'istruzione in tutte le istituzioni pubbliche di istruzione primaria e secondaria è effettuata dall'Ufficio per la Valutazione del Sistema di Istruzione (*Education Review Office* - ERO). ERO è stato istituito nell'ambito della legge quadro del 1988 sulla pubblica amministrazione, come un dipartimento governativo indipendente.

Fino al passato recente, la valutazione esterna delle scuole ruotava intorno a tre aree principali di intervento: aspetti in materia di conformità, la valutazione del sistema educativo, tra cui un'area specifica riguardante le scuole e le aree di interesse nazionale, in cui i dati vengono aggregati per produrre un'analisi di sistema ad ampio spettro). Tale approccio è ora in fase di modifica ed affinamento, per far sì che la valutazione interna compiuta dalle scuole e la valutazione esterna trovino sempre maggiori forme di complementarità.

ERO mira a bilanciare le sue due componenti – basate sulla valutazione dell'affidabilità e del miglioramento interno – rivolgendosi alla qualità dell'istruzione all'interno della scuola e formulando raccomandazioni per favorire il miglioramento.

Il processo di riorganizzazione del sistema complessivo di valutazione in Nuova Zelanda vede da un lato accrescersi il ruolo delle scuole nella sfera dell'accountability, mediante pratiche di autovalutazione, e dall'altro una sempre maggiore specializzazione della valutazione esterna nel sostenere lo sforzo delle scuole verso un miglioramento continuo.

In tal senso si può affermare che il sistema di valutazione delle scuole prenda le mosse dall'autovalutazione operata dalle scuole, riconoscendo che queste conoscono i propri processi interni e l'ambiente socio-economico nel quale sono immerse e possono quindi definire gli obiettivi di accountability. Differentemente, la valutazione esterna può risultare uno strumento estremamente efficace per garantire una comparazione tra ciò che avviene presso ciascun contesto scolastico locale comparato con il sistema educativo nazionale inteso nel suo complesso. La funzione degli ispettori ha acquisito pertanto il significato di supportare le scuole ad operare una triangolazione tra i risultati di volta in volta acquisiti e le dinamiche generali che interessano il sistema nazionale e la sua evoluzione.

I rapporti prodotti entro il sistema ERO vengono pubblicati nel sito dell'organismo che sovrintende alla valutazione esterna delle scuole. Qualora necessario, le équipes di ispettori fanno ritorno presso le scuole esaminate, nel caso si rendano necessarie azioni specifiche di supporto al miglioramento.

I rapporti prodotti al termine della valutazione esterna producono un forte impatto sulle scuole esaminate, a causa della loro natura pubblica. Le relazioni forniscono un quadro completo di ciò che accade in una scuola in quel punto nel tempo e indicano se si ritiene che la scuola possa continuare a funzionare in modo efficace o se si renda necessaria qualche forma di intervento.

Il Ministro può, in qualsiasi momento, richiedere che ERO conduca il controllo di una scuola qualora si accerti l'esistenza di motivi di preoccupazione che necessitino di ulteriori indagini.

I rapporti prodotti non perseguono una logica di *ranking* o di comparazione tra le scuole esaminate. Da questo punto di vista, l'attenzione dei media si concentra su altri tipi di valutazione che possano dare luogo ad una classifica tra istituti, in particolare le scuole secondarie superiori. A tale scopo vengono utilizzati i risultati

ottenuti dagli allievi nella partecipazione a programmi internazionali di assessment dei risultati di apprendimento, a cominciare dalla ricerca OCSE/PISA.

Laddove la valutazione esterna stabilisca che sia necessario un intervento, di norma nel caso in cui siano a rischio il benessere o la qualità dell'apprendimento degli studenti, il sistema ERO sottopone una raccomandazione al Ministero dell'Istruzione

Il Ministero può scegliere tra una gamma di interventi che vanno dalla richiesta al consiglio direttivo di servirsi di un supporto specialistico, all'indicazione alla scuola di intervenire su particolari aspetti, sino allo scioglimento del consiglio direttivo ed alla nomina di un commissario straordinario.

Allo scopo di promuovere l'obiettivo del miglioramento della scuola sotto esame, la valutazione esterna si concentra sul livello cui giunge l'istituzione scolastica nel garantire il successo di tutti gli studenti, in particolare di quelli a rischio di dispersione o di mancato raggiungimento di livelli minimali.

Il processo di *review* indaga come la scuola utilizza le proprie pratiche di autovalutazione per stabilire priorità, prendere e attuare decisioni strategiche e monitorare i propri sforzi verso il miglioramento continuo. Per far ciò, l'équipe identifica le aree di sviluppo della scuola e conferma o contesta le aree che l'autovalutazione ha messo in luce come punti di forza e di debolezza.

I giudizi valutativi sono guidati dall'utilizzo di una serie di indicatori. Da un lato, gli *indicatori di risultato* sono collegati direttamente a come si sta operando nella scuola in vista dei risultati desiderati. Ad esempio:

- la misura dell'impegno e del coinvolgimento degli studenti;
- i dati relativi al successo scolastico ed al conseguimento del diploma;
- la misura dei progressi ottenuti dagli studenti.

Dall'altro lato, gli *indicatori di processo* si basano su fattori che la ricerca specialistica e la pratica concreta mostrano presentare un impatto su impegno, successo scolastico e progresso degli studenti. Ad esempio:

- leadership per l'apprendimento;
- strategie e metodologie efficaci di insegnamento;
- una cultura scolastica inclusiva.

In passato, qualora la valutazione esterna avesse mostrato criticità sul fatto che una scuola potesse continuare nel ciclo di revisione periodica e si raccomandasse una revisione supplementare (in tempi più brevi rispetto al ciclo normale), si rendeva disponibile la possibilità di un'assistenza *post-review*. In tal caso il programma di assistenza veniva definito in forma concertata nel corso di un incontro specifico con la partecipazione del consiglio direttivo, del dirigente scolastico, di un rappresentante del Ministero e di altri soggetti o enti che avrebbero potuto supportare la scuola nello sviluppo di un piano d'azione che ponesse al centro le priorità individuate.

Attualmente ERO sta sviluppando una metodologia che incorpora forme di assistenza *post-review* entro un processo a lungo termine.

In termini di comparazione con altre forme di valutazione, ERO ha accesso a tutta la documentazione della scuola, tra cui i risultati della valutazione degli studenti, i rapporti del consiglio direttivo, i documenti finanziari, i verbali di riunioni, così come la valutazione degli insegnanti ed i piani di sviluppo professionale.

I rapporti prodotti non valutano i singoli insegnanti, ma si concentrano sulla qualità complessiva del corpo insegnante e sulle aree che necessitano di attenzione.

Sebbene l'obiettivo principale di una *review* sia fornire una relazione su ogni scuola, ERO raccoglie anche dati sulle aree di interesse nazionale. I dati vengono generalmente raccolti al momento di una revisione periodica e aggregati per fornire una più ampia visione su una problematica, un'iniziativa presa a livello centrale, una politica o un'area del curriculum.

Tali oggetti di analisi possono essere determinati da ERO, oppure richiesti dal Ministro o dal Ministero dell'Istruzione, o ancora suggeriti da un gruppo di stakeholder. Questi rapporti forniscono preziose informazioni a livello regionale o a livello di sistema. I risultati delle analisi sono a disposizione delle scuole e di altri attori del sistema in forma cartacea o elettronica.

1.4.5. *Corea del Sud*

A. Quadro generale di riferimento per la valutazione delle scuole

Nel 1990, il Governo coreano ha lanciato un'iniziativa di riforma dell'istruzione focalizzata sulla trasformazione del sistema di governance sino ad allora uniforme, rigido e centralizzato, in un sistema maggiormente decentrato in cui le scuole sono considerate responsabili per il loro funzionamento. L'obiettivo consisteva nel soddisfare le esigenze di studenti e genitori dirette ad una più diversificata e specializzata offerta formativa. Se la struttura di governance precedente era stata basata sui principi di regolazione e di controllo, con l'iniziativa di riforma l'asse di sviluppo aveva iniziato a muoversi verso l'accrescimento di forme di autonomia e responsabilità. Nel corso di tale trasformazione, il Governo ha riconosciuto la necessità di dotarsi di un meccanismo di valutazione che ponesse sotto analisi le istituzioni scolastiche, in linea con quanto stava accadendo per l'intero sistema dell'amministrazione pubblica.

Nel 1995, la Commissione presidenziale sulla riforma dell'istruzione ha proposto l'introduzione di un sistema di valutazione delle scuole destinato a migliorare la qualità dell'istruzione scolastica potenziando la concorrenza tra istituzioni scolastiche. Lo scopo alla base del sistema di valutazione della scuola è stato quello di istituire un sistema di istruzione scolastica *user-oriented*, migliorando la qualità dell'istruzione e il grado di responsabilizzazione delle scuole attraverso un meccanismo competitivo. In particolare, rendendo pubblici i risultati della valutazione delle scuole, l'intenzione principale del Governo era quella di favorire una più informata scelta della scuola da parte degli studenti e dei genitori.

Nelle fasi iniziali di attuazione, la valutazione delle scuole è stata effettuata in un sistema duale, il primo attivo a livello nazionale e l'altro al livello dell'ufficio

di educazione metropolitano o provinciale. A livello nazionale, la valutazione della scuola era focalizzata sulla valutazione qualitativa allo scopo di migliorare l'istruzione scolastica. Al contrario, la valutazione effettuata a livello metropolitano/provinciale ha preso la forma nei termini di una valutazione quantitativa, misurabile mediante indicatori di valutazione. La valutazione a livello nazionale assumeva il modello di valutazione britannico sviluppato dall'OFSTED, mentre la valutazione quantitativa mutuava l'analogo modello di derivazione statunitense.

Nel periodo (2005-2010), è stato introdotto un nuovo sistema di valutazione delle scuole mediante l'uso di indicatori comuni. Come risultato degli sforzi di riforma avviati nel 2004, il ruolo del Governo centrale e delle autorità scolastiche locali ha visto una chiara divisione di ruoli e funzioni. Nel nuovo sistema, il Governo centrale si occupa degli aspetti legati alla ricerca, formazione e monitoraggio ai fini della valutazione, mentre il livello locale effettua praticamente la valutazione e ne utilizza i risultati.

Il modello di valutazione presentato a livello nazionale è basato sul principio di utilizzare un insieme di indicatori comuni e condurre una *review* da parte di un pool di esperti esterni. Rompendo con il precedente sistema basato sull'uso di indicatori quantitativi che era stato precedentemente usato a livello locale, tale modello fa invece, affidamento su un'interpretazione prevalentemente qualitativa dei valutatori circa i fenomeni educativi, nel senso che l'intero sistema scolastico comprendente input, processi e output è stata rivista.

In questa fase è iniziata inoltre la sistematizzazione degli indicatori di valutazione. Il set di indicatori precedenti aveva omesso di fornire indicazioni per le scuole, limitandosi a costituire un elenco di variabili usate per verificare se il nucleo dei progetti portanti sviluppati a livello locale erano stati attuati o meno. Invertendo la pratica, il Governo coreano ha richiesto all'Istituto nazionale per lo sviluppo del sistema di Istruzione di sviluppare indicatori chiave per misurare la qualità dell'Istruzione impartita. A partire 2011, il Governo ha concesso maggiore autonomia nella valutazione delle scuole, consentendo agli organismi amministrativi locali di definire autonomamente indicatori e metodi di valutazione in base alle proprie esigenze e peculiarità.

B. Il framework per la valutazione delle scuole

La legge sull'istruzione primaria e secondaria ed i successivi decreti applicativi stabiliscono che il Ministro dell'Istruzione, della Scienza e della Tecnologia effettua la valutazione delle scuole. Ma nella realtà, la competenza specifica è delegata ai sovrintendenti degli uffici metropolitani e provinciali dell'istruzione.

Tutte le scuole primarie e secondarie vengono valutate ogni tre anni, secondo un modello di valutazione che pone al centro un processo di *review* operata da esperti. Il modello si basa sulla valutazione dell'intero sistema dell'istituzione scolastica, rappresentato da input, processi ed output. La procedura di valutazione si articola in una dimensione di autovalutazione e in una componente di valutazione esterna. I risultati della valutazione sono utilizzati come base informativa e docu-

mentale per offrire alle scuole eccellenti incentivi di carattere amministrativo e finanziario, e sostenere le istituzioni scolastiche che presentino criticità con programmi di accompagnamento mirato. I risultati sono resi pubblici allo scopo di migliorare i risultati ottenuti dalle diverse scuole e innalzarne i livelli di responsabilità.

Il Governo riconosce che, quando non vengono presi in considerazione fattori legati alla dimensione socio-economica che fa da sfondo a ciascuna istituzione scolastica, non è possibile pervenire ad una corretta analisi valutativa. Pertanto, la valutazione si concentra sui livelli di crescita e di sviluppo delle scuole nel corso del tempo, piuttosto che sulla comparazione tra realtà profondamente eterogenee sotto il profilo del contesto socio-economico di riferimento. Al tal fine, gli organismi locali del sistema di istruzione dividono le scuole in categorie, in considerazione delle dimensioni della scuola, della posizione (urbano/agricolo), della tipologia. Le scuole che condividono situazioni simili sono valutate dal medesimo pool di valutatori, e vengono attribuiti punteggi finali all'interno di ciascuna categoria di scuole.

Anche se la classifica delle scuole in base ai risultati della valutazione non sono resi pubblici, le scuole migliori e quelle meno performanti sono individuabili indirettamente, vagliando gli effetti di misure amministrative quali il livello differenziato di sostegno finanziario per le scuole eccellenti, l'esenzione delle scuole migliori da esigenze di controllo, la fornitura di consulenza alle scuole con risultati insoddisfacenti. Oltre a ciò, a partire da febbraio 2011, il sistema di valutazione della scuola è collegato con un sistema informativo centralizzato, attraverso il quale vengono comunicati ai genitori e al pubblico i risultati complessivi della valutazione della scuola (punti di forza e raccomandazioni).

C. Divisione dei ruoli e delle funzioni tra autorità centrali e locali del sistema dell'istruzione

In base all'attuale sistema di valutazione delle scuole, il primo passo consiste nella formulazione di un piano di base per la valutazione, sviluppato a livello nazionale, mentre il piano attuativo viene demandato interamente ai livelli inferiori, ossia agli organismi di tipo metropolitano e provinciale, su cui si basa l'architettura del sistema amministrativo coreano; vale a dire che, sulla base del piano quadro di valutazione stabilito dal Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Tecnologia, compete poi ai livelli locali lo sviluppo di specifici e diversi piani di attuazione e l'effettuazione delle azioni conseguenti sul campo.

Benché l'attuale sistema presenti una scansione duale, tale per cui si dà una rigida distinzione di ruoli e funzioni tra il livello centrale e le autorità locali del sistema dell'istruzione, sono attualmente allo studio una serie di proposte di legge che tendono ad attribuire piena competenza nella definizione e gestione della valutazione delle scuole alle autorità locali, in una logica di progressivo decentramento.

Inizialmente, la valutazione è stata condotta separatamente ai due livelli, centrale e locale. Tuttavia, il sistema dualistico ha creato un problema di sovrapposizioni, che ha condotto alla necessità di ristrutturare il sistema.

A partire dai primi anni Duemila, il Governo ha intrapreso una serie di sforzi per riorganizzare la valutazione della scuola in termini di una maggiore efficacia. Come risultato, si è stabilito sul piano normativo che gli organismi cui spettano i due piani di competenza non devono concentrarsi sulle medesime procedure di valutazione.

Si è definito da poco un principio di base per suddividere le funzioni del Governo centrale e degli uffici locali. Nell'ambito del nuovo quadro, il Governo centrale è responsabile della pianificazione della valutazione delle scuole, la formazione, la progettazione del quadro di valutazione, l'elaborazione di indicatori, la formazione dei valutatori e il monitoraggio. Gli organismi locali sono responsabili dell'attuazione pratica della valutazione. Gli elementi di dettaglio nella suddivisione dei ruoli tra le due sfere di competenza sono illustrati alla Figura 4.

Fig. 4 - *Divisione di funzioni tra livello nazionale e livello locale*

Livello nazionale	Livello locale
- Impostare le indicazioni e gli standard per la valutazione della scuola; effettuarne il monitoraggio; - Elaborare e attuare programmi per formare le risorse umane chiave per la valutazione delle scuole; - sviluppare indicatori comuni per esaminare la qualità delle istruzioni scolastiche; effettuare studi di validazione; - Supportare i livelli locali nello sviluppo degli indicatori necessari; effettuarne il monitoraggio; - Monitorare, entro un quadro nazionale, le procedure di valutazione delle scuole operate a livello locale.	- Sviluppare in autonomia piani per la valutazione delle scuole; - gestire programmi di formazione per i valutatori; - condurre la valutazione utilizzando comuni indicatori nazionali e indicatori sviluppati autonomamente; - produrre e consegnare al livello centrale i risultati della valutazione per le parti che utilizzano gli indicatori nazionali; - applicare misure amministrative e finanziarie in relazione ai risultati della valutazione.

D. Metodo e procedure di valutazione delle scuole

Per quanto riguarda il metodo di valutazione, si prevede un'autovalutazione da parte della scuola ed una visita in loco da parte di un esperto esterno.

Le scuole hanno l'obbligo di realizzare e di istituire un comitato per l'autovalutazione composto del preside della scuola, il vice preside e gli insegnanti.

Nel preparare il rapporto di autovalutazione, le scuole sono tenute a presentare prove documentate della loro attività didattica e dei risultati conseguiti per ciascun indicatore di valutazione, sulla base delle linee guida di valutazione fornite dal Ministero.

I valutatori esterni, che raccolgono e analizzano i dati sulle condizioni ambientali ed i successi conseguiti, sviluppano le loro valutazioni a partire dalla relazione di autovalutazione presentata dalla scuola. Sulla base dei rapporti di autovalutazione, si sviluppano ipotesi sui punti di forza e punti deboli di ogni scuola, e si identificano i problemi che dovrebbero divenire oggetto di review durante le visite in loco.

Prima di visitare una scuola, il pool per la valutazione esterna acquisisce e analizza i risultati cui è giunta l'autovalutazione, i piani di studio, il background socio-economico, etc. Tale fase è definita *pre-assessment*. La visita in loco richiede normalmente una giornata. Il gruppo di valutatori è in gran parte composto da insegnanti in pensione, presidi e vice-direttori. Il pool, sulla base della documentazione di *pre-assessment*, tiene incontri con il preside, il vice-preside, gli studenti ed i genitori per verificare i problemi legati agli indicatori di base che sono stati individuati in fase di *pre-assessment*. Dopo aver completato la valutazione, il gruppo condivide i risultati cui è giunta la review. L'équipe fornisce una valutazione su una scala di classificazione 0-4 per ogni indicatore:

- 4: Eccellente tanto da essere disseminato in altre scuole
- 3: Buono
- 2: Discreto
- 1: Insufficiente
- 0: Assenza di ogni attività di rilievo.

Fig. 5 - Indicatori comuni per la valutazione delle scuole

Area	Item	Indicatore
Obiettivi dell'Istruzione scolastica	Obiettivi e strategie dell'Istruzione scolastica	1. La scuola ha definito obiettivi educativi appropriati?
		2. La scuola ha una concreta strategia per conseguire gli obiettivi educativi?
Curricolo e metodologie	Sforzi per comprendere gli studenti	3. Le specificità degli studenti sono analizzate sulla base di un metodo affidabile e valido? I risultati vengono utilizzati in modo appropriato?
	Formulazione e messa in opera del curricolo	4. Il processo di formulazione e di messa in opera del curricolo è strettamente collegato con gli obiettivi educativi della scuola?
		5. Il curricolo è ricomposto sulla base dei bisogni specifici degli allievi?
		6. Il curricolo è formulato e messo in opera in modo da venire incontro alla domanda di abilità/attitudini e percorsi di carriera particolari?
Gestione dei risultati educativi	Risultati educativi	7. Gli studenti raggiungono gli obiettivi educativi della scuola?
	Gestione e utilizzo della valutazione	8. Studenti e genitori sono soddisfatti dell'Istruzione impartita dalla scuola?
		9. I risultati educativi sono valutati adeguatamente e i risultati della valutazione vengono utilizzati adeguatamente?
Amministrazione degli aspetti educativi	Leadership Cambiamento Miglioramento	10. La scuola informa i genitori sulle attività educative e sulla vita scolastica degli allievi?
		11. Il personale della scuola dimostra un grado adeguato di leadership nei differenti ruoli?
	Learning organization Rapporti con la comunità locale	12. La scuola compie sforzi sistematici per cambiare e migliorare?
		13. I membri della scuola si sforzano di costruire un'organizzazione che apprende?
		14. La scuola ha un rapporto di collaborazione con la comunità locale?

Quattordici indicatori comuni sono fissati a livello nazionale all'interno di quattro settori: obiettivi dell'istruzione scolastica, curriculum e metodologia, management dei risultati di apprendimento, amministrazione. L'assunto di base per la determinazione delle quattro aree è che la scuola è un sistema in cui gli elementi chiave della programmazione, attuazione e management dei risultati si compongono in un processo organico e ciclico.

Nel selezionare gli indicatori fondamentali per valutare la qualità educativa della scuola come un sistema, sono stati applicati un numero di standard. Lo standard più importante è che gli indicatori dovrebbero fornire una visione d'insieme della qualità della scuola in termini di input educativo, di processo e di risultati. Gli indicatori dovrebbe inoltre fornire una visione di cosa sia una buona scuola, e orientare in tal modo le scuole verso l'innovazione e il miglioramento.

Gli indicatori comuni hanno lo scopo di valutare la totalità del sistema di istruzione scolastica comprese le condizioni delle scuole, il curriculum ed i risultati di apprendimento.

In termini di contenuti della valutazione, gli obiettivi dell'Istruzione scolastica attengono all'input, il processo ha a che fare con il curriculum, le metodologie e gli aspetti amministrativi, mentre l'output è costituito dal management dei risultati.

Il dettaglio degli indicatori è riportato alla Figura 5.

E. Utilizzo dei risultati

Le relazioni della valutazione esterna sono pubblicate a livello nazionale e locale. Il rapporto nazionale fornisce un'analisi comparativa dei risultati della valutazione per dimensione della scuola, posizione e tipo di istituto, con l'obiettivo di diagnosticare il livello di qualità e lo stato dell'istruzione scolastica coreana. Relazioni redatte dagli organismi locali hanno inoltre lo scopo di fornire una diagnosi analitica dei punti di forza e di debolezza delle scuole all'interno dei distretti, e di identificare le aree che necessitano di un sostegno. Ulteriori pubblicazioni sono realizzate per diffondere le migliori prassi in modo che altre scuole possono trovare un utile spunto per il miglioramento. I risultati della valutazione vengono consegnati alle scuole sotto forma di una relazione di valutazione. In genere, la relazione comprende i gradi di valutazione per ciascun indicatore, i risultati della valutazione, una descrizione generale per ogni area e una panoramica generale della valutazione. Le autorità locali possono definire un sistema premiante in base ai risultati della valutazione basato su misure amministrative e finanziarie per le diverse scuole. Molti organismi locali raccolgono i risultati delle valutazioni eccellenti, allo scopo di pubblicizzare i risultati delle diverse scuole come buone pratiche.

Verso le scuole che non riescono a raggiungere determinati livelli di qualità, gli organismi locali stabiliscono misure di sostegno e di accompagnamento.

2. Il Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (EQARF)

2.1. IL PROCESSO DI COPENHAGEN ED IL RAFFORZAMENTO DELLA DIMENSIONE EUROPEA DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Il Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (EQARF), oggetto di una specifica Raccomandazione europea approvata nel giugno del 2009, si inserisce in un disegno organico di policy a favore della trasparenza delle qualificazioni e della mobilità europea per scopi formativi, le cui premesse sono iscritte nel cosiddetto Processo di Copenhagen. Nel capitolo che segue si tracciano le principali linee di sviluppo che originano dalla Dichiarazione di Copenhagen, la cui conoscenza è da considerarsi un presupposto fondamentale per cogliere le finalità generali sottese al *framework* europeo per l'assicurazione della qualità della VET.

Nel novembre 2002 i ministri dei Governi nazionali dell'Istruzione e della Formazione e la Commissione, riuniti a Copenhagen, sottoscrivono una Dichiarazione comune in materia di Istruzione e Formazione Professionale. La Dichiarazione, adottata oltre che dagli Stati membri anche dai Paesi EEA (Area Economica Europea), dalle parti sociali e dai Paesi Candidati, segna l'avvio del cosiddetto Processo di Copenhagen che riunisce l'insieme delle politiche varate a livello comunitario nel settore della VET.

Il processo di Copenhagen mira a promuovere la permeabilità, la trasparenza e la mobilità dei soggetti in apprendimento attraverso lo sviluppo di procedure e strumenti di coordinamento che consentano la progressiva armonizzazione dei sistemi nazionali e sub-nazionali della formazione. Si punta alla nascita di una dimensione europea dell'Istruzione e della Formazione Professionale, mediante il rafforzamento della cooperazione tra Paesi ed il potenziamento della mobilità europea.

L'elemento chiave è dato dal riconoscimento della centralità dell'utente rispetto ai diversi sistemi e alle molteplici filiere della Formazione Professionale all'interno delle quali si trovi a transitare, sulla base dei percorsi di sviluppo individuale e professionale di volta in volta prescelti. Nel passaggio dalla centralità dei sistemi tradizionalmente autoreferenziali a quella dell'utente, assume un ruolo centrale il principio della capitalizzabilità e della spendibilità delle qualifiche e delle competenze, indipendentemente dal tipo di apprendimento che le abbia veicolate, sia esso di tipo formale, non formale o informale. Secondo la Dichiarazione di Copenhagen diviene, inoltre, indispensabile che i titoli e le qualificazioni ottenute in esito ai percorsi formativi presentino una validità ed una conseguente spendibilità a livello

nazionale ed europeo e, dove possibile, a livello internazionale. Nella Dichiarazione si insiste sulla necessità di rafforzare ed intensificare la cooperazione europea nel campo della VET, in modo da sostenere l'idea che i cittadini possano muoversi liberamente tra differenti occupazioni, regioni, settori e Paesi in Europa. Viene formulato, inoltre, un deciso impegno ad eliminare gli ostacoli alla mobilità geografica e professionale e promuovere l'accesso all'apprendimento permanente. Ciò comporta l'adozione di misure per accrescere la trasparenza ed il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche e per innalzare la qualità dei sistemi europei di Istruzione e Formazione Professionale, come solida base per incrementare la fiducia reciproca. Nell'intesa si pone, inoltre, l'accento sulla necessità di assicurare collegamenti appropriati tra l'Istruzione e la Formazione Professionale, necessari per superare la frammentazione tra i diversi sistemi della VET e per sfruttarne appieno le diversità e complementarità. Di seguito si elencano le priorità su cui si lavorerà in futuro con l'emanazione di specifiche Raccomandazioni.

Dimensione europea

- Rafforzare la dimensione europea dell'Istruzione e Formazione Professionale allo scopo di migliorare e di intensificare la cooperazione, così da facilitare e promuovere la mobilità e lo sviluppo di forme di cooperazione interistituzionale, i partenariati e altre iniziative transnazionali, tutto al fine di dare maggiore visibilità al settore europeo dell'Istruzione e della Formazione nel contesto internazionale e far sì che l'Europa sia riconosciuta, a livello mondiale, come un punto di riferimento in materia di apprendimento.

Trasparenza, informazione, orientamento

- Aumentare la trasparenza nell'Istruzione e Formazione Professionale, al fine di incoraggiare la mobilità e l'apprendimento permanente, tramite l'attuazione e la razionalizzazione degli strumenti e delle reti di informazione, anche grazie all'integrazione di strumenti esistenti, quali il CV europeo, i supplementi ai certificati e ai diplomi, il quadro comune europeo di riferimento per le lingue e l'EUROPASS, in un unico quadro.
- Rafforzare le politiche, i sistemi e le prassi che sostengono l'informazione, l'orientamento e le consulenze negli Stati membri a tutti i livelli educativi, formativi ed occupazionali, in particolare per quanto concerne l'accesso all'apprendimento, l'Istruzione e la Formazione Professionale e la trasferibilità e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, in modo da agevolare la mobilità occupazionale e geografica dei cittadini in Europa.

Riconoscimento delle competenze e delle qualifiche

- Esaminare i modi per promuovere la trasparenza, la comparabilità, la trasferibilità e il riconoscimento delle competenze e/o delle qualifiche tra i vari Paesi e a differenti livelli, elaborando livelli di riferimento, principi comuni di certi-

ficazione e misure comuni, fra cui un sistema di trasferimento di crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale.

- Sostenere maggiormente lo sviluppo delle competenze e delle qualifiche a livello settoriale rafforzando, in particolare mediante il coinvolgimento delle parti sociali, la cooperazione ed il coordinamento. Tale impostazione si riflette in numerose iniziative a livello comunitario, bilaterale e multilaterale, ivi comprese quelle già individuate in vari settori e che si prefiggono qualifiche reciprocamente riconosciute.
- Definire una serie di principi comuni concernenti la convalida dell'apprendimento non formale ed informale al fine di assicurare una maggiore compatibilità tra le impostazioni seguite dai vari Paesi e a differenti livelli.

Garanzia della qualità

- Promuovere la cooperazione allo scopo di migliorare la qualità dei sistemi VET, con particolare attenzione allo scambio di modelli e metodi nonché a criteri e principi qualitativi comuni in materia di Istruzione e Formazione Professionale.
- Prestare attenzione alle esigenze in materia di apprendimento degli insegnanti e formatori attivi in ogni tipo di Istruzione e Formazione Professionale.

Riorganizzando gli obiettivi della Dichiarazione di Copenhagen che più hanno attinenza con l'oggetto della nostra ricerca, ossia le politiche per la trasparenza, mobilità, riconoscimento e certificazione delle qualifiche e delle competenze, possiamo indicarli nei termini seguenti:

- incoraggiare la mobilità e l'apprendimento permanente attraverso la messa in trasparenza di qualifiche e competenze;
- migliorare la qualità dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale;
- favorire l'accesso personalizzato di tutti i cittadini ai percorsi di Istruzione e Formazione superiori attraverso il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale;
- definire un approccio comune per il trasferimento dei risultati dell'apprendimento tra i diversi sistemi;
- definire un codice di riferimento comune per i sistemi di Istruzione e Formazione basato sui risultati dell'apprendimento.

Le soluzioni cui si darà luogo in seguito per far fronte agli obiettivi individuati a Copenhagen hanno dato gradualmente forma ad un complesso sistema in cui si articolano le politiche per la trasparenza e la qualità nella VET:

- il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) corredato di un sistema di livelli di riferimento;
- il Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, diretto a riunire in un unico formato i vari strumenti di trasparenza come il CV Europeo, i supplementi ai certificati, i supplementi ai diplomi, l'Euro-pass-Formazione e i punti di riferimento nazionali (EUROPASS);

- il Sistema europeo di crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale, ispirato al successo del sistema europeo ECTS per il trasferimento di crediti nell'istruzione superiore (ECVET);
- il Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale;
- i principi comuni europei per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale;
- il Quadro di riferimento europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente;
- il Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (EQARF).

Gli output concreti in termini di sistemi, dispositivi e strumenti, cui ha dato luogo nel tempo la Dichiarazione di Copenhagen possono essere schematizzati come di seguito (Fig. n. 6).

Fig. 6 - Priorità ed output del Processo di Copenhagen

Priorità	Output concreti
Aumentare la trasparenza nell'istruzione e formazione professionale tramite l'attuazione e la razionalizzazione degli strumenti e delle reti di informazione, anche grazie all'integrazione di strumenti esistenti, quali il CV europeo, i supplementi ai certificati e ai diplomi, il quadro comune europeo di riferimento per le lingue e l'Europass, in un unico quadro.	Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (EUROPASS) Quadro di riferimento europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente
Promuovere la cooperazione in materia di garanzia della qualità, con particolare attenzione allo scambio di modelli e metodi, nonché a criteri e principi qualitativi comuni in materia di istruzione e formazione professionale.	Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della formazione professionale
Definire una serie di principi comuni concernenti la convalida dell'apprendimento non formale ed informale al fine di assicurare una maggiore compatibilità tra le impostazioni seguite dai vari paesi e a differenti livelli.	Principi comuni europei per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale
Esaminare i modi per promuovere la trasparenza, la comparabilità, la trasferibilità e il riconoscimento delle competenze e/o delle qualifiche tra i vari paesi e a differenti livelli, elaborando livelli di riferimento, principi comuni di certificazione e misure comuni, fra cui un sistema di trasferimento di crediti accademici per l'istruzione e formazione professionale.	Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)

2.2. IL QUADRO DI RIFERIMENTO PER L'ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ DELLA VET

Il quadro di riferimento per l'assicurazione della qualità della VET (EQARF: *European Quality Assurance Reference Framework for VET*), la cui Raccomandazione della Commissione reca la data del 18 giugno 2009, è diretto a supportare gli Stati membri nel promuovere e monitorare il miglioramento della qualità dei sistemi VET.⁶ L'uso del quadro di riferimento, la cui applicazione è volontaria, è raccomandato per promuovere un'ampia cooperazione e l'apprendimento reciproco nel quadro della rete europea per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale, per rafforzare e sviluppare i punti di riferimento nazionali per l'assicurazione della qualità e per monitorare l'attuazione del quadro di riferimento.⁷

Il Quadro mira a potenziare la qualità dei sistemi nazionali nella Formazione Professionale e nella Formazione Professionale continua, e a creare maggiore trasparenza e integrazione tra i diversi sistemi di Formazione Professionale. A tale scopo si inserisce nel sistema europeo di policy diretto a promuovere la fiducia reciproca, la mobilità delle persone in Formazione e dei professionisti, così come ad incentivare l'apprendimento permanente.

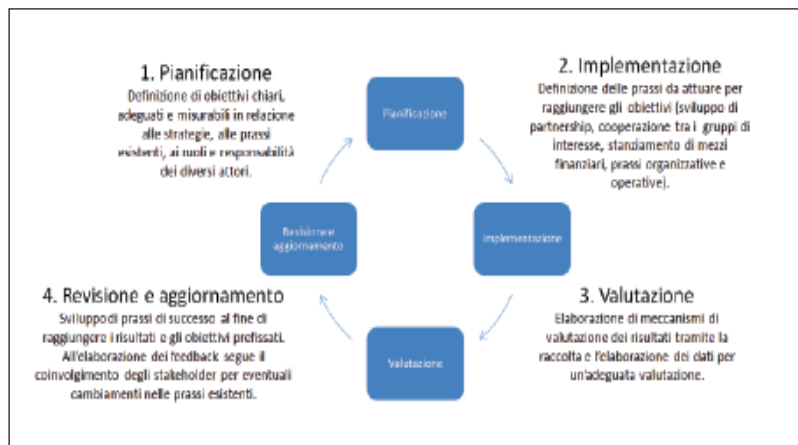
In tale prospettiva, l'EQARF rappresenta un quadro di riferimento il cui obiettivo è aiutare i Paesi membri a osservare e migliorare costantemente i sistemi di Formazione Professionale. Il quadro di riferimento non prescrive un determinato sistema di garanzia di qualità; tale strumento può essere considerato come una "cassetta degli attrezzi" dalla quale ogni Paese sceglie i propri, ritenendoli adatti a soddisfare le condizioni necessarie al proprio specifico sistema di garanzia della qualità. L'obiettivo infatti non è introdurre nuovi standard, ma sostenere i Paesi membri nello sviluppo di politiche e strumenti di garanzia della qualità e nella tutela della loro diversità.

Il Quadro comune di riferimento europeo si basa su un modello circolare di sviluppo dell'attività formativa articolato in quattro fasi, per ciascuna delle quali definisce i criteri per l'assicurazione e il miglioramento continuo della qualità (cfr. Fig. n. 7).

⁶ Commissione delle Comunità Europee, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale, Bruxelles, 18.06.2009 (2009/C 155/02).

⁷ Per un approfondimento in merito alle politiche europee in tema di qualità della Formazione si consultino: Cedefop (2007), *Indicators for quality in VET. To enhance European cooperation*, Publications Office of the European Union; Cedefop (2009), *Accreditation and quality assurance in vocational education and training. Selected European approaches*, Luxembourg, Publications Office of the European Union; Cedefop (2011), *Assuring quality in vocational education and training. The role of accrediting VET providers*, Luxembourg, Publications Office of the European Union; Cedefop (2012), *Evaluation for improving student outcomes. Messages for quality assurance policies*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Fig.7 - Ciclo di garanzia e di miglioramento della qualità EQARF



La prima fase (*Progettazione*) riguarda la definizione di obiettivi chiari e misurabili riferiti alle politiche, alle procedure, ai compiti e alle risorse umane, al fine di consentire il controllo sul conseguimento dei risultati programmati. Comprende anche la definizione di standard di *input* e *output* per la progettazione e lo sviluppo di dispositivi di assicurazione qualità, per la certificazione degli individui e/o l'accreditamento delle strutture formative e/o dei programmi.

La fase di *Sviluppo* riguarda l'esecuzione delle azioni programmate per assicurare il conseguimento degli obiettivi. È necessario che le regole e i passi procedurali siano chiari a tutti gli attori coinvolti.

Il processo di *Valutazione* richiede una combinazione di meccanismi di valutazione interna ed esterna. L'efficacia della valutazione dipende in larga parte dalla definizione di una metodologia chiara e dalla frequenza del processo, nonché dalla coerenza tra i dati e gli indicatori raccolti e gli obiettivi predeterminati.

Infine, poiché il miglioramento è un processo continuo e sistematico, esso deve prevedere una *Revisione* costante che, a partire dai dati raccolti attraverso la valutazione, assicuri il necessario *feed back* e la realizzazione dei cambiamenti opportuni.

Il quadro di riferimento è inoltre corredato di un insieme di criteri di riferimento, così come di un set di descrittori ed indicatori. I descrittori e gli indicatori proposti fungono esclusivamente da quadro di orientamento e possono essere scelti e utilizzati in linea con la situazione nazionale e le condizioni per lo sviluppo dei sistemi di garanzia della qualità.

La Raccomandazione prevede che ciascun Paese membro dell'UE sviluppi un proprio piano nazionale per il sistema di garanzia della qualità, coinvolgendo tutti i principali gruppi di interesse. Inoltre i Paesi membri sono chiamati ad istituire organismi di riferimento ed a partecipare attivamente alla rete europea dei quadri di riferimento per la garanzia di qualità.

Il framework EQARF, le cui coordinate di massima possono essere reperite già nel documento del gruppo di lavoro del Cedefop (Technical Working Group “Quality in VET”, 2004), definisce un approccio sistematico alla qualità, stabilendo in particolare il ruolo degli attori ai vari livelli e i modi in cui possono essere monitorati i risultati della VET. Fornisce, inoltre, uno strumento di misura per il riesame ed il miglioramento dell’Istruzione e Formazione Professionale al livello dei sistemi e dei fornitori. È fondato su un processo continuato di assicurazione della qualità che associa i seguenti elementi:

- fissazione degli scopi/obiettivi politici e pianificazione;
- definizione dei principi su cui si basa l’applicazione dei mezzi e delle misure previsti per raggiungere gli scopi e gli obiettivi;
- concezione di meccanismi per la valutazione delle realizzazioni del programma rispetto agli scopi e agli obiettivi e valutazione delle realizzazioni/risultati a livello degli individui, dei fornitori e dei sistemi;
- riesame fondato sui risultati della valutazione interna ed esterna, trattamento del feedback e organizzazione di procedure per il cambiamento.

In sintesi, il sistema EQARF si articola in:

- una strategia di riferimento che prevede quattro passaggi fondamentali, finalizzati alla ricerca di risultati ottimali, attraverso i quali dovrebbe essere gestito qualsiasi processo organizzativo e si dovrebbero affrontare situazioni e problemi:
 - la definizione degli output, dei risultati attesi, degli obiettivi da conseguire, di un piano che li traduca in azioni ed individui le condizioni di massima necessarie per il loro conseguimento;
 - l’implementazione del piano, ossia l’attuazione delle strategie, l’individuazione e gestione delle risorse umane, l’attivazione delle condizioni organizzative necessarie per affrontare la situazione e risolvere i problemi;
 - il controllo, ossia la valutazione del prodotto realizzato, del conseguimento parziale o totale dei risultati previsti, con la relativa analisi dei fattori che sono responsabili del mancato esito positivo;
 - il consolidamento, la valorizzazione e la diffusione dei risultati conseguiti, ovvero la pianificazione delle azioni che intervengano sui punti di debolezza, per il cambiamento ed il miglioramento dei processi e dei risultati.
- Una metodologia che pone al centro di questa strategia di miglioramento continuo il processo di autovalutazione, combinato con un momento di verifica realizzato da soggetti esterni all’organizzazione. L’autovalutazione è intesa quindi come efficace strumento complementare di garanzia della qualità, che consente di misurare i successi ottenuti e di individuare gli ambiti in cui esiste un margine di miglioramento per quanto concerne l’attuazione del programma di lavoro degli attori del processo valutativo.
- Un sistema di monitoraggio, definito a livello nazionale e/o regionale, associato a momenti di Peer review.

- Un dispositivo di rilevazione e misurazione, costituito da una griglia contenente un set di criteri e di indicatori ed un sistema di attribuzione e di calcolo dei valori rilevati nell'applicazione della griglia all'istituzione formativa.

La Raccomandazione sollecita gli Stati membri ad impegnarsi per un miglioramento complessivo dei sistemi della qualità nella sfera dell'*education* su cinque direttrici principali:

- utilizzare e sviluppare ulteriormente il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità, i criteri di qualità, i descrittori indicativi e gli indicatori di riferimento, allo scopo di migliorare e sviluppare ulteriormente i loro sistemi di Istruzione e Formazione Professionale;
- definire in ciascuno Stato membro un approccio volto a migliorare, se del caso, i sistemi di garanzia della qualità a livello nazionale e ad utilizzare nel modo migliore il quadro di riferimento, coinvolgendo le parti sociali, le autorità regionali e locali e tutti i soggetti interessati, conformemente alla legislazione e alla prassi nazionali. Per l'Italia tale indicazione si è tradotta nel 2012 nell'approvazione del Piano Nazionale per la garanzia di qualità del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e MIUR, 2012);
- partecipare attivamente alla rete per il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità come base per l'ulteriore sviluppo di principi, criteri di riferimento e indicatori, linee guida e strumenti comuni per il miglioramento della qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale;
- creare, qualora non sia già previsto, un punto nazionale di riferimento per la garanzia della qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale, che in Italia è stato costituito presso l'ISFOL;
- di procedere ogni quattro anni ad una revisione del processo di attuazione-revisione.

2.3. ULTERIORI ELEMENTI DI SUPPORTO ALLA STRATEGIA EUROPEA PER L'ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ DELLA VET SVILUPPATI DAL CEDEFOP

2.3.1. La Guida per l'autovalutazione

Un primo elemento a supporto della strategia europea per l'assicurazione della qualità nella VET precede l'approvazione della Raccomandazione europea ed è costituito dalla *European Guide on Self-assessment for VET-providers*, frutto del lavoro di collaborazione svolto nell'ambito del *Gruppo Tecnico sulla Qualità (TWG)* costituito dalla Commissione Europea presso il CEDEFOP. La guida è dotata di una griglia di autovalutazione con le relative linee guida applicative che ne facilitano l'uso e risponde a due obiettivi principali. Da un lato la guida intende offrire uno strumento agli organismi erogatori d'Istruzione e Formazione Professionale

che desiderano migliorare le *performance* della propria organizzazione in un'ottica di qualità, raccogliendo sistematicamente e valorizzando la percezione che i destinatari del servizio formativo esprimono. Dall'altro lo strumento è finalizzato a gettare un ponte tra i sistemi d'Istruzione e Formazione Professionale dei diversi Paesi europei per facilitarne il dialogo, la cooperazione, la mobilità delle persone e lo scambio delle buone pratiche.

La *Guide on Self-assessment for VET-providers* è stata adattata al contesto italiano dall'ISFOL. La versione italiana, denominata *Guida all'Autovalutazione* (Allulli et alii, 2006) costituisce una rivisitazione, contestualizzata rispetto alla realtà nazionale, della Guida prodotta nell'ambito europeo. Infatti, la Guida nella sua versione originale è il risultato dell'analisi comparata dei criteri e dei migliori modelli Qualità adottati dai diversi Paesi europei e applicati nei sistemi d'Istruzione e Formazione Professionale. A livello nazionale la *Guida all'Autovalutazione* costituisce una tappa del percorso già avviato dall'ISFOL per lo sviluppo della Qualità del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale. La *Guida all'Autovalutazione*, così com'è stata elaborata dal Gruppo di Lavoro Europeo e rivista dall'ISFOL, intende fornire agli organismi erogatori d'Istruzione e Formazione Professionale un ausilio all'uso delle tecniche di gestione della qualità al fine di migliorarne le performance. In particolare nello scenario italiano, la *Guida all'Autovalutazione* si propone come uno strumento che può assumere funzioni diverse:

- attivare negli Organismi una riflessione che sia complementare al necessario accreditamento della struttura formativa, così come disciplinato dalla normativa nazionale e regionale, oppure che prepari la struttura stessa alla Certificazione di Qualità secondo le norme UNI EN ISO 9000: 2000;
- essere una risorsa preliminare o complementare alla Certificazione conseguita da una struttura formativa, perché consente, se utilizzata periodicamente, di focalizzare l'attenzione su aspetti specifici, peculiari alla natura dei servizi formativi, non abbastanza esplicitati in questo approccio alla Qualità.

All'interno di tale scenario la *Guida all'Autovalutazione* fornisce:

- una concezione della Qualità delle attività d'Istruzione e di Formazione Professionale, ispirata alla Carta Qualità prodotta dall'ISFOL;
- una visione sistematica e generale di tutte le attività ed i processi messi in atto da un organismo erogatore d'Istruzione e Formazione Professionale;
- una mappa delle aree dell'organismo suscettibili di miglioramento, alle quali è stata attribuita una priorità;
- la possibilità di verificare se i processi e le attività realizzate dall'organismo sono coerenti con i risultati ottenuti;
- uno strumento per il controllo e la verifica continua dei processi e dei risultati in termini di insegnamento/apprendimento, di gestione del personale, di impatto sul territorio e di efficacia/efficienza finanziaria, poiché l'autovalutazione rientra nella pianificazione generale delle attività;

- la possibilità di sviluppare e valorizzare le competenze del proprio personale e i processi richiesti per la realizzazione dei servizi;
- gli strumenti per pianificare le azioni di miglioramento e di innovazione dei processi chiave;
- un elemento di riferimento per valutare l'efficacia delle scelte effettuate, poiché le decisioni sono assunte anche sulla base dei dati forniti dall'autovalutazione.

2.3.2. *Il manuale per la Peer Review*

La *Peer Review* (valutazione tra pari) è una forma di valutazione esterna che ha l'obiettivo di supportare le strutture scolastiche e formative nelle iniziative di sviluppo e di assicurazione della qualità. Il modello di *Peer Review* per la qualità nel settore education è stata messo a punto dalla Commissione Europea per essere adottato su base volontaria dalle istituzioni di Istruzione e Formazione Professionale. Pertanto, la procedura di *Peer Review* ha una funzione formativa, orientata allo sviluppo, che pone uno specifico accento sulla promozione del miglioramento continuo della qualità.

La procedura di *Peer Review* europea assiste le istituzioni di Istruzione e Formazione Professionale nel definire lo stato dell'offerta formativa e fornisce suggerimenti e raccomandazioni utili per il suo miglioramento. Pertanto, i principali destinatari della procedura di *Peer Review* europea sono le stesse istituzioni di Istruzione e Formazione Professionale valutate. La procedura descritta nel manuale è focalizzata soprattutto sulla promozione di uno sviluppo continuo della qualità. Un gruppo esterno di esperti, definiti Pari (*Peers*), è chiamato a valutare la qualità di alcune aree della struttura scolastica/ formativa, come per esempio la qualità dell'insegnamento/apprendimento, o dell'intera struttura. Durante il processo valutativo, i *Peer* conducono visite presso l'istituzione soggetta a valutazione. I *Peer* sono esterni ma lavorano in un contesto simile a quello dell'istituzione valutata e sono dotati di esperienza e professionalità specifiche nella materia valutata. Sono persone indipendenti e si pongono su base di parità con le persone delle quali deve essere valutato il rendimento.

Il manuale italiano della *Peer Review*, il cui adattamento dalla versione comunitaria è stato curato dall'ISFOL (Allulli e Tramontano, 2012), descrive una metodologia standard per la conduzione di una valutazione tra pari nell'Istruzione e Formazione Professionale iniziale a partire dalla procedura definita a livello europeo. La procedura è stata messa a punto nel quadro del Progetto Leonardo da Vinci "*Peer Review in initial VET*" da un gruppo di esperti di otto istituzioni provenienti da sette Paesi europei. Nel 2006 sono state condotte 15 *Peer Review* pilota transnazionali in otto Paesi europei di cui 3 in Italia. Nel 2010 la metodologia della *Peer Review* ha conosciuto un'applicazione estensiva nell'ambito di una sperimentazione finanziata dal PON FSE Ministero del Lavoro, coordinata dall'ISFOL e condotta insieme a 12 strutture scolastiche e formative distribuite sull'intero territorio

nazionale. L'esperienza ha consentito di sperimentare la guida su un campione più allargato di istituti/centri di formazione e di apportare gli adattamenti necessari.

Nel 2010/2011 è stato condotto, con il finanziamento dell'Unione Europea, un nuovo progetto internazionale, *Peer Review Impact*, che si è focalizzato soprattutto sull'impatto della *Peer Review* sulla struttura scolastica e formativa e su come rafforzarlo.

Questo progetto ha visto la partecipazione di esperti provenienti da centri di ricerca e da strutture formative di una serie di Paesi europei e ha portato alla redazione di linee guida che sono state inserite nel manuale italiano. Le indicazioni derivanti dalle esperienze condotte a livello europeo e nell'applicazione estensiva a livello nazionale sono state recepite nella revisione della procedura di *Peer Review* europea e nel suo adattamento al contesto italiano. Pertanto, il manuale di *Peer Review* descrive un sistema di procedure che ha superato la prova dell'attuazione pratica e capitalizza le esperienze realizzate.

3. Il sistema di valutazione nazionale ed il progetto VALeS

Il decreto del Presidente della Repubblica del 28 marzo 2013, n. 80 ha istituito il nuovo *Sistema di Valutazione Nazionale di valutazione in materia di Istruzione e Formazione* (nel seguito SVN). Vi contribuiscono tre soggetti: INVALSI (*Istituto nazionale per la valutazione del sistema di Istruzione e Formazione*), Indire (*Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa*) ed il contingente ispettivo.

La diversificazione dei compiti, tra i soggetti vede l'attribuzione a INVALSI del coordinamento funzionale dell'SNV, della predisposizione dei protocolli di valutazione, distribuisce alle singole istituzioni scolastiche gli strumenti necessari alla procedura di valutazione ed è competente a definire gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici. INVALSI cura infine la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna delle scuole. All'Indire compete altresì la definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti, anche autonomamente adottati dalle scuole. Indire cura, inoltre, il sostegno ai processi d'innovazione tesi al miglioramento della didattica centrati sulle nuove tecnologie, con interventi di consulenza e formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici, anche sulla base di specifiche richieste delle istituzioni scolastiche. Infine, il contingente ispettivo concorre a realizzare gli obiettivi dell'SNV partecipando ai nuclei di valutazione esterna.

3.1. MODELLO INTERPRETATIVO MULTIDIMENSIONALE

Il modello interpretativo adottato da INVALSI (INVALSI-MIUR 2012, 2013) va inteso – secondo quanto espresso nei documenti di inquadramento teorico-metodologico – come lo schema concettuale che permette di categorizzare aspetti ritenuti rilevanti, che possano offrire un quadro sufficientemente esauriente degli effetti valutati e delle loro possibili cause. Nello specifico, si ritiene cruciale fornire elementi informativi da differenti punti di vista, che diano conto del complesso delle relazioni esistenti fra i diversi fenomeni in campo educativo. Il modello interpretativo deve inoltre consentire di ragionare in maniera coerente su una pluralità di casi e di contesti, consentendo di ricavare indicazioni concrete per il singolo caso dal confronto con altre situazioni.

Il riferimento concettuale prescelto per l'impostazione generale del *framework* è il cosiddetto modello CIPP (*Context - Input - Process - Product*). Il CIPP va inteso non tanto come un modello in cui i risultati risultino legati da un rapporto

deterministico alle altre variabili, ma come un approccio concettuale tale da permettere di categorizzare aspetti ritenuti rilevanti, che almeno su un piano logico possano offrire un quadro completo degli effetti e delle possibili cause. Pertanto la scelta è caduta sulla predisposizione di un quadro di riferimento unitario, che permetta di collegare i processi formativi da un lato alle risorse disponibili in un determinato contesto, dall'altro agli esiti cui si è pervenuti mediante l'azione educativa. Il modello interpretativo risulta articolato in quattro classi di fattori:

- gli esiti formativi ed educativi;
- le pratiche educative e didattiche poste in essere nelle singole scuole;
- l'ambiente organizzativo all'interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano;
- il contesto socio-ambientale e le risorse in cui si iscrive il funzionamento dell'Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l'azione organizzativa e formativa della scuola.

A. Gli esiti formativi ed educativi

Nel corso del recente passato il mondo della scuola, tanto sul piano europeo ed internazionale che su scala nazionale, è stato investito da un processo di cambiamento che suole essere definito nei termini di una progressiva destrutturazione dei curricoli scolastici tradizionali basati sulle conoscenze disciplinari a favore di un approccio per competenze. Gli esempi di riforma dei sistemi scolastici in tale direzione muovono dal principio secondo cui, per garantire una formazione di qualità, sia necessario porre l'accento sull'utilizzo da parte degli studenti di ciò che apprendono in classe in compiti e situazioni complesse, sia a scuola che nella vita, argomentando che questa prospettiva debba essere interpretata in termini di acquisizione e spendibilità delle competenze. La competenza diventa in tal modo un principio d'organizzazione del curricolo, mediante la quale costruire condizioni di apprendimento autentico e significativo, che diventi patrimonio personale spendibile in una pluralità di ambienti di vita. Il concetto di significatività richiama il fatto che le nuove conoscenze possano essere collegate a quelle già presenti nel soggetto, contribuendo a riorganizzare il suo campo cognitivo ed emotivo sulla base delle nuove acquisizioni. Le riforme in corso implicano perciò un vero e proprio ripensamento delle funzioni dell'insegnamento ed una netta trasformazione dell'organizzazione scolastica intesa in senso tradizionale.

Alla luce di quanto si è accennato circa l'adozione nel sistema scolastico nazionale di un approccio alla programmazione didattica centrata sulle competenze e gli esiti di apprendimento, va rilevato come il modello di valutazione delle istituzioni scolastiche sviluppato da INVALSI risulti fortemente concentrato sull'analisi dei risultati di apprendimento degli studenti, considerati nella loro molteplicità e multidimensionalità. I *learning outcomes*, secondo la terminologia europea, riguardano in primo luogo il fatto che il sistema formativo ed educativo italiano assume come orizzonte di riferimento per lo sviluppo dei propri curricoli il quadro delle

competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006). Questo compito è ritenuto prioritario per la scuola sia perché rappresenta una precondizione per una piena partecipazione degli individui alla vita culturale, sociale ed economica della collettività di appartenenza, sia perché esso è specifico dell'istituzione scuola.

In secondo luogo, il modello sviluppato dall'INVALSI muove dal principio secondo cui le scuole sono chiamate a promuovere negli studenti valori e modelli di comportamento appropriati a un pieno esercizio dei diritti e doveri di cittadini di una società libera e democratica. L'educazione alla cittadinanza attiva diviene in tal modo una seconda direttrice su cui misurare lo sviluppo delle istituzioni scolastiche.

Una terza dimensione significativa ai fini della valutazione degli esiti formativi è individuata nella promozione di una maggiore equità sociale. L'equità può essere osservata e valutata in una duplice prospettiva. La prima è quella delle pari opportunità, ossia la necessità di assicurare a tutti gli studenti uguali *chance* di riuscita scolastica, a prescindere dalla loro estrazione socio-economica, dal genere o dalla nazionalità di provenienza. La seconda prospettiva possibile è quella dell'uguaglianza degli esiti e rimanda alla necessità di assicurare comunque a tutti gli studenti il raggiungimento di alcuni livelli essenziali di competenza necessari per la partecipazione attiva alla vita sociale e allo sviluppo professionale.

B. Le pratiche educative/didattiche e l'ambiente organizzativo

In aggiunta agli esiti formativi, la multidimensionalità del modello VALeS prende in considerazione la dimensione dei processi, articolata su due componenti fondamentali, ossia le pratiche educative/didattiche e l'ambiente organizzativo.

L'area delle Pratiche educative e didattiche ricomprende ciò che può essere definito come la selezione dei saperi, ossia dei contenuti oggetto dei processi di insegnamento erogati nel lavoro d'aula, e quindi l'adeguatezza e completezza del curriculum effettivamente perseguito.

L'area definita come Ambiente organizzativo, per parte sua, include innanzitutto processi afferenti a ciò che può essere definito come 'leadership distribuita e collegialità', ossia gli stili di direzione e coordinamento, la collaborazione tra insegnanti, la promozione di una comunità professionale guidata da una leadership diffusa e condivisa. La leadership per l'apprendimento, così configurata, è inclusiva del dirigente e dei suoi più diretti collaboratori e si estende altresì ad una rete di ruoli e funzioni ricomprensibili sotto la denominazione di *middle leadership*. L'ambiente organizzativo si connota inoltre per il tipo di relazioni che connettono la scuola al territorio di riferimento, grazie alla costruzione di una rete aperta alla partecipazione ed al coinvolgimento della comunità locale, mediante la capacità della scuola di proporsi come partner attivo e strategico delle reti professionali e interistituzionali. Ulteriori processi collegati all'ambiente organizzativo sono legati allo sviluppo professionale delle risorse umane, oltre che i processi che guidano le forme

di valutazione interna/autovalutazione, lo sviluppo di competenze manageriali di gestione della performance scolastica e le modalità di rendicontazione sociale.

C. Il contesto socio-ambientale e le risorse dell'Istituto

Il contesto è inteso nei termini dell'ambiente entro cui si svolge l'azione educativa. Anche nel caso della dimensione contestuale si distinguono una molteplicità di livelli tra loro interconnessi. Prendendo in esame il piano costituito dall'unità-classe, la composizione della popolazione studentesca può essere segmentata ed analizzata per singole variabili significative, ciascuna delle quali presenta un impatto diretto o indiretto sui risultati di apprendimento. Al più complessivo livello di Istituto scolastico, le dimensioni maggiormente degne di rilievo attengono da un lato alle relazioni tra l'organizzazione scolastica e l'ambiente socio-economico locale, dall'altro alle risorse potenzialmente a disposizione della scuola. Oltre alle macrovariabili cui si è fatto cenno, nell'impostazione del modello interpretativo sviluppato da INVALSI contano anche aspetti apparentemente più soft, quali i valori civici e le attitudini diffuse nel territorio, spesso ricompresi nel concetto di capitale sociale. Il contesto locale gioca infine un ruolo nel differenziare la situazione delle diverse scuole, introducendo ulteriori aspetti di interesse, legati alle risorse socio-economiche e culturali che connotano una specifica e circoscrivibile comunità territoriale.

3.2. IL PROCESSO VALUTATIVO

Secondo l'impianto generale sotteso al progetto Vales, la valutazione delle scuole parte da un momento di autovalutazione, cui fa seguito una visita valutativa esterna, che prende le mosse da un'opera di verifica e di discussione dei contenuti del Rapporto di autovalutazione (RA) elaborato dalla scuola. Il RA, oltre a fornire una valutazione multidimensionale della situazione della scuola, rappresenta lo l'elemento cardine all'interno del quale vengono fissati e descritti nel dettaglio una serie di obiettivi di miglioramento, sulla base di chiare e definite priorità di intervento.

Il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche, delineato nel decreto istitutivo del SNV, si sviluppa nelle seguenti fasi:

- autovalutazione mediante analisi multidimensionale e attribuzione di un punteggio all'istituzione scolastica su una molteplicità di indicatori;
- elaborazione di un rapporto di autovalutazione strutturato in dimensioni e aree distinte;
- formulazione di un piano di miglioramento coerente con l'autoanalisi eseguita;
- valutazione esterna mediante visite dei nuclei di valutazione esterna e ridefinizione dei piani di miglioramento;
- azioni di miglioramento cioè attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi;
- rendicontazione sociale e pubblicazione dei risultati raggiunti.

Il rapporto di autovalutazione costituisce il luogo dove viene condotta a sintesi la multidimensionalità dei dati, provenienti da una molteplicità di fonti differenziate. Nel concreto si chiede al dirigente scolastico e al Nucleo di autovalutazione di esprimere giudizi sul posizionamento della scuola in relazione ad una serie di aree di riferimento, individuando gli elementi di forza e di debolezza. Il rapporto costituisce pertanto il *medium* per il successivo confronto con il Nucleo di valutazione esterna, tenuto ad analizzare e verificare il documento, effettuando ulteriori approfondimenti.

Il piano di miglioramento scaturisce dalla lettura critica della realtà scolastica e prende avvio con l'individuazione di alcuni obiettivi strategici di sviluppo e con la precisazione di alcuni traguardi attesi attraverso cui valutare i risultati del piano. I risultati attesi richiedono di essere espressi in termini misurabili, sulla base di indicatori.

Nel corso dell'intero procedimento valutativo, il ruolo del dirigente consiste principalmente nel promuovere e coordinare le diverse azioni, con particolare attenzione al raccordo con la scuola e con la comunità di appartenenza. In termini più specifici, vengono richiamate quattro funzioni cardine proprie del dirigente scolastico per sostenere il cambiamento:

- facilitatore: favorire e promuovere l'autodeterminazione e l'elaborazione collegiale nei gruppi professionali, con particolare riguardo alla motivazione dell'azione e alla gestione delle resistenze professionali;
- catalizzatore: favorire una rivisitazione critica della propria azione professionale e valorizzare le risorse interne ed esterne potenzialmente disponibili al cambiamento, con particolare riguardo alla legittimazione del processo innovativo e alla sua integrazione nel sistema scuola;
- consigliere tecnico: mettere a disposizione una competenza esperta in rapporto agli specifici temi che caratterizzano il progetto di cambiamento, alimentare la riflessione e la progettazione attraverso approcci teorici, proposte operative e altre esperienze;
- collegamento con l'esterno: alimentare costantemente il processo di miglioramento, sia operando dall'interno, sia mettendolo in collegamento con esperienze e soggetti esterni, con particolare riguardo al superamento di chiusure autoreferenziali.

4. Elementi di un framework per la valutazione dei CFP coerente con le recenti politiche nazionali ed europee di settore

Dall'indagine condotta a livello OCSE emerge in modo chiaro come la valutazione sia andata assumendo un ruolo progressivamente centrale nei sistemi dell'*education*, di pari passo con una loro rimodulazione che miri a renderli maggiormente rispondenti ad istanze di *accountability* e di *improvement*. Queste ultime manifestano sempre più la loro cogenza sulla tenuta dei sistemi dell'Istruzione e della Formazione, anche a fronte di un processo di crescente contrazione della spesa pubblica. Risulta inoltre rilevante la tendenza a promuovere lo sviluppo di sistemi integrati di valutazione, le cui componenti siano interconnesse sulla base di sistemi di rilevazione e set di indicatori unitari, pur nella specificità degli oggetti cui si rivolgono, ed entro un sistema informativo che consenta l'interoperabilità dei dati raccolti ed elaborati.

Nel capitolo che segue viene introdotta la proposta di un quadro di riferimento, di carattere generale, utile ad orientare lo sviluppo in chiave sistemica ed integrata delle pratiche di valutazione interna ed esterna dei Centri di Formazione Professionale. Il quadro è delineato in modo da risultare coerente con i cambiamenti intervenuti recentemente nelle *policy* di settore sul piano nazionale ed europeo. L'obiettivo di questa sezione consiste pertanto nel delineare l'articolazione di un framework che possa risultare coerente con gli elementi di *policy* fin qui illustrati. In primo luogo ci si riferisce al quadro introduttivo, in cui sono state tratteggiate le principali linee di tendenza nei processi di trasformazione dei sistemi valutativi delle istituzioni scolastiche e formative nell'area OCSE. Inoltre si terranno in considerazione gli orientamenti attuali sia in sede europea (EQARF), sia sul piano nazionale (VALeS).⁸

Complessivamente, l'approccio adottato procede per linee generali, non rientrando tra gli scopi del rapporto di ricerca un'analisi nel dettaglio del sistema di valutazione. La trattazione si concentrerà quindi da un lato su una serie di linee di

⁸ Per un'analisi comparativa dei principali approcci alla valutazione delle istituzioni scolastiche ed alla gestione della qualità in ambito formativo si rinvia ad Allulli G., Verdi Vighetti L. (2012), *Modello teorico integrato di valutazione delle strutture scolastiche e formative*; ISFOL, *I libri del Fondo Sociale Europeo*, Rubettino, Catanzaro. Per un esame del quadro nazionale in ordine alle tematiche della qualità nel settore della Formazione Professionale si rinvia ad Allulli G., Gentilini D. (2011), *Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale in alcuni paesi europei*, Analisi ISFOL, 2011/4; Allulli G., Tramontano I. (a cura di) (2007), *I modelli di qualità nel sistema di Formazione Professionale italiano*, I libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Roma.

tendenza ampiamente condivise a livello internazionale, dall'altro sulla sintetica descrizione dei principali elementi portanti propri del modello, articolati per aspetti chiave.

Un secondo approccio sotteso al contributo potrebbe essere definito a ragione di tipo ostensivo, in opposizione ad un orientamento di carattere più marcatamente stipulativo. In tale prospettiva, la scelta di mantenere l'analisi su una prospettiva orientativa fa sì che le esemplificazioni precisate per ciascun elemento del modello in alcuni casi rinverranno ad una gamma differenziata di dispositivi, accomunati dall'essere impostati su comuni criteri guida. In tutti i casi il materiale esaminato proviene da una serie di buone pratiche esistenti, individuate in ambito nazionale ed internazionale.

4.1. IMPIANTO VALUTATIVO A CARATTERE SISTEMICO, CENTRATO SUL CICLO DI VITA DELL'OFFERTA FORMATIVA

A partire dall'analisi degli attuali processi di riforma dei sistemi dell'*education* in sede internazionale, si coglie come orientamento generale la considerazione che essi siano sempre più interpretati e costruiti come sistemi a più dimensioni, al cui interno figurano elementi interrelati, per quanto riconducibili a piani distinti.

Nella modellizzazione proposta dall'OCSE, come si è osservato, si distinguono molteplici dimensioni valutative, afferenti a piani distinti e interconnessi: nell'ordine, l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*). Il principio ispiratore che sottostà alla nuova generazione di dispositivi valutativi muove dalla considerazione secondo cui i sistemi educativi, come tali, non sono riassumibili nella somma degli effetti prodotti dai loro elementi componenti e per tale ragione necessitano di un modello interpretativo unitario e sistemico (OECD *Santiago e Benavides, 2009*). Il *framework* funge da quadro di riferimento per i processi di progettazione dell'impianto valutativo generale, oltre che per l'implementazione coerente e quanto più possibile integrata dei suoi elementi portanti e per l'utilizzo efficace dei risultati, ivi compresa la loro comunicazione e discussione presso l'intera rete degli *stakeholder*.

Risulta quindi opportuno definire l'attività di valutazione nei termini di un intervento improntato ad una logica sistemica (Bezzi, 2001):

“essa è un sistema in quanto non esprime una logica semplice e lineare, secondo la quale esaurita una tappa si procede verso la seconda, ciascuna con sue logiche indipendenti: nella ricerca valutativa (...) la logica che governa il processo è una logica sistemica, che pone in continua interazione ogni parte, crea continuamente feedback fra le componenti”.

In tal senso, anche il modello interpretativo adottato da INVALSI (VALeS), così come esaminato in precedenza sulla base dei documenti di inquadramento teorico-metodologico, intende fornire elementi informativi da differenti punti di vista, che diano conto del complesso delle relazioni esistenti fra i diversi fenomeni in campo educativo. Il modello interpretativo deve consentire inoltre di ragionare in maniera coerente su una pluralità di casi e di contesti, consentendo di ricavare indicazioni concrete per il singolo caso dal confronto con altre situazioni.

Se dal piano degli orientamenti generali ci spostiamo su quello dei modelli valutativi concreti, possiamo rilevare come il riferimento concettuale prevalente per l'impostazione generale del *framework* sia da individuare nel cosiddetto modello CIPP. Il modello che, come si è osservato nello sviluppo dei capitoli precedenti, trova ampia corrispondenza in sede internazionale, si articola su quattro dimensioni (*Context - Input - Process - Product*):

- il contesto in cui le scuole operano (aspetti demografici, economici e socio-culturali nei quali confini la scuola si trova ad operare e che determinano la sua utenza);
- gli input, ossia le risorse di cui il sistema educativo e le singole unità scolastiche dispongono per offrire il proprio servizio (risorse umane – inclusi gli studenti – materiali e risorse economiche a disposizione);
- i processi attuati, ossia le attività realizzate dalla scuola (l'offerta formativa, le scelte organizzative e didattiche, gli stili di direzione);
- i risultati ottenuti, sia immediati (percentuali di promossi, votazioni conseguite agli esami di stato, livelli di apprendimenti rilevati con prove standardizzate) sia a medio e lungo periodo (accesso all'università, al mondo del lavoro).

Il modello CIPP, nella riflessione compiuta dall'INVALSI, va inteso non tanto come un modello in cui i risultati risultino legati da un rapporto deterministico alle altre variabili, ma come un approccio concettuale tale da permettere di categorizzare aspetti ritenuti rilevanti, che almeno su un piano logico possano offrire un quadro completo degli effetti e delle possibili cause. Si tratta di un quadro di riferimento unitario, che permette di collegare i processi formativi da un lato alle risorse disponibili in un determinato contesto, dall'altro agli esiti cui si è pervenuti mediante l'azione educativa.

In tal senso, secondo l'elaborazione dell'INVALSI, il modello interpretativo risulta articolato in quattro classi di fattori:

- gli esiti formativi ed educativi;
- le pratiche educative e didattiche poste in essere nelle singole scuole;
- l'ambiente organizzativo all'interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano;
- il contesto socio-ambientale e le risorse in cui si iscrive il funzionamento dell'Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l'azione organizzativa e formativa della scuola.

4.2. APPROCCIO INTEGRATO TRA LE COMPONENTI DI AUTO-VALUTAZIONE E DI ETERO-VALUTAZIONE

L'analisi dello scenario internazionale, sia a livello di paesi dell'Unione Europea che più in generale nell'ambito dell'OCSE, mostra come nella costruzione dei modelli sempre più vadano intensificandosi i rapporti tra esiti di apprendimento degli studenti, forme di valutazione delle scuole e schemi di progressione di carriera e di remunerazione degli insegnanti. Allo stesso modo si va verso una più stretta connessione tra forme di valutazione interna ed esterna sia nei confronti della performance degli studenti che delle stesse istituzioni scolastiche e formative. Dall'altro lato risulta evidente che la definizione di policy che attengono alla dimensione valutativa non possono prescindere da un più ampio riferimento a quelle che sovrintendono ai sistemi della scuola e della Formazione Professionale intesi nel loro complesso.

La rassegna internazionale dei modelli di valutazione delle istituzioni scolastiche ha posto in evidenza come il versante interno ed esterno della valutazione, nei termini di autovalutazione e di valutazione esterna, siano strettamente collegati. Nella maggior parte dei casi, a partire dal contesto anglosassone, l'autovalutazione precede sempre la valutazione esterna e ne pone le basi. Viene attuata direttamente dalla scuola su tutte le aree di attenzione su cui si svilupperà successivamente la valutazione esterna.

Mentre l'autovalutazione risponde ad una logica di *improvement*, la valutazione esterna, realizzata nella maggior parte dei casi da un ente terzo, consente al sistema di garantire un elevato livello di *accountability* nei confronti dell'intera rete di portatori di interessi, a cominciare dagli studenti, dalle famiglie, dalla comunità locale e dai suoi principali attori sociali. In generale, il processo di autovalutazione è in capo al dirigente scolastico e, laddove sia previsto e operante, al consiglio direttivo della scuola. Le principali funzioni dell'attività autovalutativa riguardano in primo luogo l'analisi diagnostica di tutti i principali elementi che concorrono a comporre il sistema dell'istituzione scolastica, compresi gli elementi di input, così come i processi attivati ed i risultati ottenuti. Per ciascuno di tali aspetti si richiede di specificare le principali evidenze su cui si basa la valutazione. Inoltre, l'attività di analisi compiuta sulla scorta di evidenze consente di identificare punti di forza e di debolezza e di graduare il posizionamento della scuola. Infine, sulla base dell'attività di autoanalisi compiuta nelle fasi ora richiamate è possibile descrivere le azioni che la scuola intende intraprendere per fronteggiare i punti di debolezza e incrementare ulteriormente i punti di forza.

La valutazione esterna, nella maggior parte dei casi esaminati, si sostanzia in un processo di raccolta di elementi di prova, spesso in forma di *review*, al fine di fornire una valutazione della *performance* che la scuola sta esprimendo, in relazione ad una serie di aspetti diversi.

Tra le finalità principali della valutazione esterna, operata da personale specializzato e opportunamente formato, vi è innanzitutto quello di fornire una valutazione esterna e indipendente delle scuole, promuovendo una cultura mirata alla realizzazione di una rigorosa autovalutazione ed al miglioramento della qualità all'interno della scuola. Ulteriore obiettivo consiste nel contribuire al miglioramento dei processi e dei risultati, identificando i punti forti e i punti deboli di ogni scuola, in rapporto all'autovalutazione che le scuole curano regolarmente. Inoltre, si dà una finalità che va oltre i confini della sfera scolastica, nel senso di fornire un'informazione rigorosa ed accurata ai genitori e a tutti gli attori della comunità locale sulla qualità e sugli standard sviluppati dalla scuola, oltre che di dare indicazioni al Governo sul grado di qualità espressa dall'intero sistema, anche ai fini della definizione di nuove politiche in campo scolastico.

In particolare si segnala il caso inglese centrato su un modello integrato di valutazione delle istituzioni scolastiche e formative che combina periodicamente forme di valutazione esterna ed autovalutazione. Negli ultimi anni l'autovalutazione ha acquisito sempre più un ruolo strategico come metodologia di controllo interno della qualità dell'offerta formativa che deve essere integrata e suffragata dalla valutazione esterna.

4.3. COMPLEMENTARIETÀ TRA PROSPETTIVE DI ACCOUNTABILITY E DI MIGLIORAMENTO CONTINUO

Dall'indagine condotta a livello OCSE emerge in modo chiaro come la valutazione sia andata assumendo un ruolo progressivamente centrale nei sistemi dell'*education*, di pari passo con una loro rimodulazione che miri a renderli maggiormente rispondenti ad istanze di *accountability* e di *improvement*. Queste ultime manifestano sempre più la loro cogenza sulla tenuta dei sistemi dell'Istruzione e della Formazione, anche a fronte di un processo di crescente contrazione della spesa pubblica. Risulta inoltre rilevante la tendenza a promuovere lo sviluppo di sistemi integrati di valutazione, le cui componenti siano interconnesse sulla base di sistemi di rilevazione e set di indicatori unitari, pur nella specificità degli oggetti cui si rivolgono, ed entro un sistema informativo che consenta l'interoperabilità dei dati raccolti ed elaborati.

Qualora si pongano a confronto le prospettive di *accountability* e di *improvement* dei sistemi educativi in relazione alla *school evaluation*, possono essere ricostruiti alcuni elementi qualificanti che danno conto del grado di complessità dello scenario complessivo. Nello schema seguente se ne riporta il quadro sinottico (Fig. 8).

Sul terreno della valutazione delle istituzioni scolastiche e formative, la prospettiva di *accountability* può essere declinata in diverse forme, assumendo in primo luogo una connotazione di *contractual accountability*, esercitata prevalentemente

mente con azioni valutative compiute dall'esterno (valutazione esterna) e basata su gradi di soddisfacimento di requisiti predefiniti e sul miglioramento della qualità espressa dall'istituzione nel suo insieme. Tale accezione si distingue dalla *moral accountability*, che richiede all'istituzione scolastica di corrispondere ai bisogni espressi dagli studenti e delle rispettive famiglie. Inoltre si può distinguere una *professional accountability*, che si basa sulla rispondenza alle aspettative del gruppo di pari (colleghi insegnanti) ed ha luogo in prevalenza all'interno della stessa istituzione formativa. Sempre in termini classificatori, si distingue inoltre tra *accountability verticale*, che si dà quando la scuola fornisce informazioni alle autorità pubbliche locali e/o nazionali mediante pratiche di valutazione esterna, dalla *accountability orizzontale*, che si attua qualora l'istituzione formativa fornisca alla comunità ed agli *stakeholder* indicazioni su processi adottati, sulle scelte effettuate ed i risultati ottenuti, secondo quanto emerso dalle pratiche di valutazione interna.

Fig. 8 - Prospettive di *accountability* e di *improvement* (miglioramento continuo) in rapporto alla valutazione delle istituzioni scolastiche e formative

	Prospettiva di <i>accountability</i>	Prospettiva di <i>improvement</i>
	Approccio Sommativo	Approccio Formativo
School evaluation	▪ Contractual accountability esercitata dall'esterno e basata sulla corrispondenza ai requisiti del sistema scolastico e sul miglioramento della qualità espressa. ▪ Moral accountability corrispondenza ai bisogni degli studenti e delle famiglie. ▪ Professional accountability corrispondenza alle aspettative del gruppo di pari (interna alla scuola). ▪ Accountability verticale la scuola fornisce informazioni alle autorità pubbliche locali e/o nazionali mediante la valutazione esterna. ▪ Accountability orizzontale la scuola fornisce alla comunità ed agli <i>stakeholder</i> indicazioni su processi adottati, scelte effettuate e risultati ottenuti secondo quanto emerso dalle pratiche di valutazione interna.	▪ Analisi dei livelli di accesso alle opportunità di Istruzione (equità). ▪ Analisi della performance delle istituzioni scolastiche (qualità ed efficienza) mediante valutazione interna. ▪ Supporto di dati alle autorità locali in vista di interventi diretti alla riduzione del <i>gap</i> tra istituzioni scolastiche ad alto e basso grado di <i>performance</i>.

La *school evaluation* presenta altresì un versante connotato da una finalità di *improvement*, secondo una logica di tipo più eminentemente formativo. Su tale terreno ha luogo l'analisi dei livelli di accesso alle opportunità di apprendimento, che risponde al criterio di equità che caratterizza le forme di Istruzione/Formazione finanziate dal settore pubblico. Inoltre, la valutazione interna di istituto presiede ad un'analisi della *performance* espressa generalmente in termini di qualità ed efficienza a fini di sviluppo e miglioramento. Al tempo stesso la valutazione a fini for-

mativi può consentire alle autorità territoriali l'acquisizione e trasmissione di dati in vista di interventi diretti alla riduzione del *gap* tra istituzioni scolastiche ad alto e basso grado di *performance*.

4.4. LA DIMENSIONE INTERNA DELLA VALUTAZIONE: DESCRITTORI ED INDICATORI CHIAVE. ESEMPLIFICAZIONI

4.4.1. Il dispositivo procedurale INVALSI-VALeS

Nella visione espressa da INVALSI, il processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche è diretto all'individuazione di concrete piste di miglioramento, sfruttando le informazioni qualificate di cui ogni scuola dispone, inoltre deve immaginarsi parte d'un processo di riflessione continua. La valutazione interna serve a strutturare una rappresentazione dell'Istituto da parte della comunità scolastica che lo compone, attraverso un'analisi critica del suo funzionamento, sostenuta da evidenze emergenti dai dati disponibili. Tale rappresentazione costituisce la base a partire dalla quale individuare alcune priorità di sviluppo verso cui orientare il progetto di miglioramento.

A ciascun Dirigente scolastico, in stretta collaborazione con il Nucleo di autovalutazione e con la partecipazione della Comunità professionale, è richiesto di redigere un Rapporto di Autovalutazione agile, di facile compilazione grazie alle informazioni e i dati messi a sua disposizione, oltre che agevolmente consultabile e comprensibile da parte degli *stakeholder*. È importante che il Rapporto di Autovalutazione abbia un format comune e che vengano utilizzati i dati della scuola confrontabili con valori di riferimento (*benchmark*).

Il RA è composto da due sezioni interdipendenti. La prima è diretta all'analisi della situazione esistente, interpretata sulla base di evidenze. La seconda contiene alcuni obiettivi di miglioramento su cui orientare l'azione della struttura scolastica in prospettiva. La connessione tra le due parti consiste nella coerenza argomentativa che il nucleo di autovalutazione e il Dirigente scolastico esprimono, collegando la scelta degli obiettivi e l'analisi precedentemente compiuta.

Il set di indicatori previsti dal modello VALeS

La batteria di indicatori sviluppato da INVALSI si articola all'interno delle diverse dimensioni di analisi poste alla base del modello:

- Dimensione Contesto e Risorse
- Dimensione Processi: Pratiche educative e didattiche
- Dimensione dei processi: Ambiente organizzativo per l'apprendimento
- Dimensione Esiti: Esiti formativi ed educativi

A. Analisi del contesto e delle risorse

L'azione ricognitiva sul contesto e sulle risorse viene attuata utilizzando principalmente evidenze e dati in possesso della scuola. Alcuni indicatori messi a dis-

posizione dal fascicolo Scuola in chiaro e INVALSI possono inoltre facilitare il nucleo di autovalutazione nel ragionare sul contesto. Gli indicatori in questa circostanza possono essere un utile strumento informativo, se utilizzati all'interno di una riflessione e interpretazione più ampia da parte della scuola. In questo caso al nucleo di autovalutazione viene richiesto di individuare e descrivere in modo sintetico i caratteri salienti del contesto di riferimento e le risorse disponibili. I set di indicatori sono riportati rispettivamente alle Figg. 9 e 10.

Fig. 9 - VALeS: Dimensione Contesto

AREE	DEFINIZIONI	INDICATORI	DATI
<i>Ambiente</i>	Caratteristiche del territorio in cui è localizzata la scuola (es. dispersione geografica, diversità degli ambienti fisici in cui sono localizzate le diverse sedi della scuola). Caratteristiche economiche del territorio e sua vocazione produttiva. Caratteristiche della popolazione (es. occupati, disoccupati, tassi di immigrazione).		
<i>Capitale sociale</i>	Risorse e competenze presenti nella comunità per la cooperazione, la partecipazione e l'interazione sociale. Istituzioni rilevanti nel territorio (es. per l'integrazione degli stranieri, l'inclusione, la lotta alla dispersione scolastica, l'orientamento, la programmazione dell'offerta formativa).		

Fonte: INVALSI-MIUR, 2013

Fig. 10 - VALeS: Dimensione Risorse

AREE	DEFINIZIONI	INDICATORI	DATI
<i>Risorse economiche e materiali</i>	Livello e grado di diversificazione delle fonti di finanziamento della scuola (es. sostegno delle famiglie e dei privati alle attività scolastiche, impegno finanziario degli enti pubblici territoriali). Qualità delle strutture e delle infrastrutture scolastiche.	Finanziamenti all'istituzione scolastica (Risorse assegnate da Stato, famiglie, Provincia, Regione, altri privati)	Fascicolo Scuola in chiaro
		Certificazioni	Questionario scuola - INVALSI
		Sicurezza edifici e superamento barriere architettoniche	Questionario scuola - INVALSI
		Laboratori, biblioteca, palestra	Questionario scuola - INVALSI
<i>Risorse professionali</i>	Quantità e qualità del personale della scuola (es. conoscenze e competenze disponibili).	Tipologia di contratto dei docenti (% a tempo indeterminato e a tempo determinato)	Questionario scuola - INVALSI
		Età dei docenti a tempo indeterminato	Fascicolo Scuola in chiaro
		Titoli in possesso dei docenti a tempo indeterminato	Fascicolo Scuola in chiaro
		Stabilità nella scuola dei docenti a tempo indeterminato	Fascicolo Scuola in chiaro
		Tipo di incarico, anni di esperienza e stabilità nella scuola del Dirigente scolastico	Questionario scuola - INVALSI

Fonte: INVALSI-MIUR, 2013

B. Analisi e valutazione degli esiti

L'opera di analisi e di valutazione viene realizzata utilizzando il set di indicatori forniti dal fascicolo Scuola in chiaro e dall'INVALSI, eventualmente integrati con evidenze e dati in possesso della scuola. Il set di indicatori è riportato alla Fig. 11.

Fig. 11 - VALeS: Dimensione Esiti

AREE	INDICATORI	DATI	TIPO DI SCUOLA
Successo scolastico	1. Esiti degli scrutini (studenti ammessi alla classe successiva, per anno di corso)	Fascicolo Scuola in chiaro	Scuole sec. I e II grado
	2. Studenti diplomati per votazione conseguita all'esame	Fascicolo Scuola in chiaro	Scuole sec. I e II grado
	3. Studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno	Fascicolo Scuola in chiaro	Tutte
	4. Studenti trasferiti (in entrata e uscita) in corso d'anno	Fascicolo Scuola in chiaro	II ciclo
Competenze acquisite	5. Esiti delle prove INVALSI e confronto con i dati regionali e nazionali	Invalsi	Tutte
	6. Differenze nel punteggio rispetto a scuole con contesto socio-economico e culturale simile (ESCS)	Invalsi	Tutte
Equità degli esiti	7. Varianza interna alle classi e fra le classi	Invalsi	Tutte
	8. Alunni collocati nei livelli più bassi (1 e 2) sia in italiano sia in matematica	Invalsi	Tutte
Risultati a distanza	9. Prosecuzione degli studi (diplomati che si sono immatricolati all'università)	Fascicolo Scuola in chiaro	II ciclo
	10. Successo negli studi (crediti conseguiti dai diplomati nel I e II anno di università)	Fascicolo Scuola in chiaro	II ciclo

Fonte: INVALSI-MIUR, 2013

C. Analisi e valutazione dei processi

L'analisi e la valutazione si realizza mediante la riflessione del gruppo di auto-valutazione, utilizzando evidenze e dati in possesso della scuola. Il nucleo di auto-valutazione ed il dirigente scolastico possono inoltre utilizzare gli indicatori reperibili da INVALSI e Scuola in chiaro, così come le risultanze dagli ulteriori strumenti d'indagine messi a disposizione dall'INVALSI. Anche in questo caso gli indicatori non sono immediatamente valutativi ma rappresentano un utile strumento informativo. A conclusione dell'analisi si chiede di esprimere una valutazione utilizzando una scala a quattro livelli per ciascuna area di analisi, motivando i giudizi espressi sulla base degli indicatori disponibili. Per ciascuna area viene richiesto di esprimere una valutazione che sia strettamente integrata con i dati a disposizione, utilizzando una scala a su quattro livelli. Il livello 1 (*inadeguato*) si riferisce alle situa-

zioni nelle quali, rispetto a una determinata area, la scuola non ha raggiunto un livello ritenuto accettabile. Il livello 2 (*accettabile*) viene applicato ai casi in cui il livello raggiunto rappresenta il punto di partenza minimo per arrivare a successivi miglioramenti. Il livello 3 (*buono*) riguarda i casi in cui la scuola ha messo in campo le azioni necessarie per raggiungere un livello ritenuto buono per quella determinata area. Infine, il livello 4 (*eccellente*) si riferisce alle situazioni nelle quali sono stati raggiunti standard di eccellenza attraverso azioni che garantiscono una qualità diffusa o esiti ottimali. I set di indicatori sono riportati rispettivamente alle Figure 12 e 13.

Fig. 12 - *VALeS: Dimensione Processi (Pratiche educative e didattiche)*

AREE	DEFINIZIONI	INDICATORI	DATI
<i>Selezione dei saperi, scelte curriculari e offerta formativa</i>	Individuazione del curricolo fondamentale a livello di istituto e capacità di rispondere alle attese educative e formative provenienti dalla comunità di appartenenza. Definizione di obiettivi e traguardi di apprendimento per le varie classi e anni di corso. Attività opzionali ed elettive che arricchiscono l'offerta curricolare.	Adeguatezza e completezza del curricolo e della progettazione didattica	Questionario scuola
		Ampiezza, tipologia, durata e spese per i progetti	Questionario scuola
<i>Progettazione della didattica e valutazione degli studenti</i>	Modalità di progettazione didattica, monitoraggio e revisione delle scelte progettuali impiegate dagli insegnanti. Predisposizione delle condizioni organizzative di esercizio del lavoro d'aula (es. spazi, tempi, regole, attori). Modalità impiegate per valutare i livelli di apprendimento degli allievi.	Collaborazione tra insegnanti	Questionario insegnanti
		Durata dell'unità di insegnamento	Questionario scuola
		Presenza di prove strutturate per classi parallele	Questionario scuola
		Percezione della qualità dell'insegnamento	Questionario studenti Questionario genitori
<i>Sviluppo della relazione educativa e tra pari</i>	Attenzione alla dinamica relazionale tra allievi e insegnanti e alle relazioni tra pari.	Relazione con i compagni di classe	Questionario studenti Questionario genitori
		Relazione con gli insegnanti	Questionario studenti Questionario genitori
		Clima scolastico	Questionario insegnanti
<i>Inclusione, integrazione, differenziazione</i>	Strategie di gestione delle diverse forme di diversità, adeguamento dei processi di insegnamento e apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative.	Politiche scolastiche	Questionario insegnanti
		Attività di recupero (solo per le scuole secondarie di II grado)	Fascicolo Scuola in chiaro
<i>Continuità e orientamento</i>	Attività per garantire la continuità dei percorsi scolastici. Attività finalizzate all'orientamento personale, scolastico e professionale degli allievi.		

Fonte: INVALSI-MIUR, 2013

Fig. 13 - VALeS: Dimensione Processi (Ambiente organizzativo per l'apprendimento)

AREE	DEFINIZIONI	INDICATORI	DATI
<i>Identità strategica e capacità di direzione della scuola (leadership)</i>	Identificazione e condivisione della missione, dei valori e della visione di sviluppo dell'istituto. Stile di direzione, modalità di gestione della scuola da parte del dirigente e dei suoi collaboratori. Promozione di una comunità professionale che cerca il coinvolgimento e l'impegno pro-attivo del personale.	Tempo dedicato dal dirigente scolastico a questioni educative e amministrative	Questionario scuola
		Modi e luoghi dei processi decisionali	Questionario scuola
		Direzione e gestione della scuola	Questionario insegnanti
<i>Gestione strategica delle risorse</i>	Capacità della scuola di allineare le risorse alle priorità strategiche, catalizzando le energie intellettuali interne, i contributi e le risorse del territorio, le risorse finanziarie e strumentali disponibili verso il perseguimento degli obiettivi strategici d'istituto. Sviluppo di sistemi di informazione e comunicazione a supporto dei processi didattici e organizzativi.	Gestione delle funzioni strumentali	Questionario scuola
		Gestione del fondo di istituto per docenti e personale ATA	Questionario scuola
<i>Sviluppo professionale delle risorse umane</i>	Capacità della scuola di prendersi cura delle competenze del personale, investendo nella formazione e promuovendo un ambiente organizzativo per far crescere il capitale professionale dell'istituto.	Partecipazione degli insegnanti a gruppi di lavoro	Questionario scuola
		Offerta di formazione per gli insegnanti (spesa, argomenti, numero di ore, numero di destinatari).	Questionario scuola
		Formazione insegnanti	Questionario insegnanti
<i>Capacità di governo del territorio e rapporti con le famiglie</i>	Capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio. Capacità di coinvolgere le famiglie.	Partecipazione della scuola a reti	Questionario scuola
		Accordi della scuola con altri soggetti	Questionario scuola
		Gruppi di lavoro per favorire il raccordo con il territorio	Questionario scuola
		Coinvolgimento dei genitori nelle attività della scuola	Questionario scuola
		Coinvolgimento delle famiglie e del territorio	Questionario insegnanti
<i>Attività di autovalutazione</i>	Attività di autovalutazione d'istituto e forme di controllo e monitoraggio (es. pianificazione strategica, misurazione delle performance, rendicontazione sociale).	Presenza di un nucleo di autovalutazione	Questionario scuola
		Attività di autovalutazione	Questionario scuola
		Collaborazione con soggetti esterni per l'autovalutazione	Questionario scuola

Fonte: INVALSI-MIUR, 2013

4.4.2. Descrittori ed indicatori del dispositivo EQARF

Un secondo esempio di dispositivo basato sull'approccio CIPP (*Context - Input - Process - Product*) è rappresentato dalla batteria di descrittori ed indicatori racchiusi nel modello EQARF. All'interno della Raccomandazione europea precedentemente esaminata viene proposto un set di descrittori, contenenti sia un insieme di criteri di qualità, sia una griglia di descrittori destinati a fornire un aiuto agli Stati membri, se ritenuto opportuno, nel processo di implementazione del quadro di riferimento sul piano nazionale. I criteri di qualità insistono su alcune dimensioni chiave: una pianificazione che rifletta una visione strategica condivisa dai

soggetti interessati e comprenda scopi, obiettivi, azioni ed indicatori espliciti; il fatto che i piani attuativi siano elaborati in consultazione con i soggetti interessati e includano regole esplicite; una valutazione dei risultati e dei processi effettuata regolarmente con l'aiuto di misurazioni; un ciclo valutativo che si concluda con una fase di revisione. Di seguito si riporta la griglia di descrittori proposti per il livello dell'istituzione formativa (Fig. 14).

Fig. 14 - *Criteri di qualità e descrittori per il livello dell'istituzione formativa*

Criteri di qualità	Descrittori indicativi a livello dell'erogatore di Istruzione e Formazione Professionale
1. La pianificazione riflette una visione strategica condivisa dai soggetti interessati e comprende scopi /obiettivi, azioni e indicatori espliciti	• Gli scopi/obiettivi europei, nazionali e regionali della politica in materia di Istruzione e Formazione Professionale sono tenuti in considerazione negli obiettivi locali fissati dagli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale • Sono definiti e monitorati scopi/obiettivi e traguardi espliciti • Ha luogo una consultazione continua con i soggetti interessati per individuare i bisogni specifici locali e individuali • Le responsabilità in materia di gestione e di sviluppo della qualità sono state assegnate in modo esplicito. Il personale partecipa fin dall'inizio alla pianificazione, anche per quanto riguarda lo sviluppo della qualità • Gli erogatori prevedono iniziative di cooperazione con altri fornitori di Istruzione e Formazione Professionale • I soggetti interessati partecipano al processo di analisi delle necessità locali • Gli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale dispongono di un sistema di qualità esplicito e trasparente
2. I piani attuativi sono elaborati in consultazione con i soggetti interessati e includono regole esplicite	• Le risorse interne sono opportunamente allineate/attribuite ai fini del conseguimento degli obiettivi fissati nei piani attuativi • Partenariati pertinenti e inclusivi sono esplicitamente sostenuti per l'attuazione delle misure previste • Il piano strategico di sviluppo delle competenze del personale specifica i bisogni di Formazione degli insegnanti e dei formatori • Il personale si aggiorna regolarmente e coopera con soggetti esterni per rafforzare le capacità e il miglioramento della qualità e accrescere le prestazioni
3. Una valutazione dei risultati e dei processi è effettuata regolarmente con l'aiuto di misurazioni	• Un'autovalutazione è effettuata periodicamente nell'ambito di quadri/regolamenti nazionali e regionali o su iniziativa degli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale • La valutazione e la revisione riguardano i processi e i risultati della Formazione, compresa la valutazione della soddisfazione dei discenti nonché delle prestazioni e della soddisfazione del personale • La valutazione e la revisione includono meccanismi adeguati ed efficaci per coinvolgere soggetti interessati interni ed esterni. Sono attuati sistemi di preallarme

4. Revisione	• È raccolto il giudizio dei discenti sulla loro esperienza di apprendimento individuale e sull'ambiente di apprendimento e di insegnamento. Esso è utilizzato come base per nuove azioni unitamente al giudizio degli insegnanti. Le informazioni sui risultati della revisione sono rese pubbliche • Le procedure di feedback e di revisione fanno parte di un processo strategico d'apprendimento nell'organizzazione • I risultati del processo di valutazione sono discussi con i soggetti interessati e sono realizzati piani d'azione appropriati
--------------	--

La progettazione riguarda la definizione di obiettivi chiari e misurabili riferiti alle politiche, alle procedure, ai compiti e alle risorse umane, al fine di consentire il controllo sul conseguimento dei risultati programmati. Riflette, dunque, una visione strategica condivisa dai soggetti interessati e comprende scopi/obiettivi, azioni e indicatori espliciti. Lo sviluppo riguarda l'esecuzione delle azioni programmate per assicurare il conseguimento degli obiettivi. È necessario che i piani attuativi siano elaborati di concerto con i soggetti interessati e includano regole chiare. La valutazione dei risultati e dei processi richiede un'integrazione della valutazione interna ed esterna e il ricorso a strumenti di misurazione. L'efficacia della valutazione dipende principalmente dalla definizione di una metodologia chiara applicabile alla valutazione esterna e interna, nonché dalla coerenza tra i dati e gli indicatori raccolti e gli obiettivi predeterminati. È, dunque, necessario il ricorso a metodi di rilevazione dei dati, per esempio questionari e indicatori misurabili. Infine, dato l'obiettivo del miglioramento continuo dell'offerta formativa, è necessario mettere a punto un processo di Revisione dei risultati della valutazione che garantisca tramite una procedura di feedback la realizzazione dei cambiamenti opportuni e di piani d'azione appropriati.

Infatti, il quadro di riferimento europeo per la garanzia di qualità evidenzia l'esigenza che il processo di valutazione sia organicamente inserito all'interno del processo decisionale. Diversamente i risultati della valutazione sarebbero utili per il controllo, ma non per lo sviluppo del sistema. Inoltre, la Raccomandazione europea pone al centro il monitoraggio e la valutazione interna ed esterna, che devono essere opportunamente definiti dagli Stati membri per individuare punti di forza dei sistemi, dei processi e delle procedure e i settori da migliorare.

La Raccomandazione europea sulla qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale contiene anche un set di dieci indicatori di qualità relativi ai diversi aspetti dell'azione formativa, che possono essere utilizzati per facilitare la valutazione e il miglioramento della qualità dei sistemi. Gli indicatori di qualità sono volti a sostenere la valutazione e il miglioramento della qualità dei sistemi e/o degli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale in conformità alla legislazione e alla prassi nazionale e possono servire da *tool box* grazie al quale ogni utente possa scegliere gli indicatori più adeguati alle condizioni del proprio specifico sistema di garanzia della qualità.

Fig. 15 - Indicatori suddivisi per macroarea, tipologia e finalità della policy corrispondente

Indicatore	Indicatori generali per l'assicurazione della qualità	Tipo di indicatore	Finalità della policy	
N. 1 - Diffusione dei sistemi di garanzia della qualità per gli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale: a) quota di erogatori di Istruzione e Formazione Professionale che applicano sistemi di garanzia della qualità definiti dalla legislazione o di loro iniziativa b) quota di erogatori di Istruzione e Formazione Professionale accreditati	N. 2 - Investimento nella Formazione degli insegnanti e dei formatori: a) quota di insegnanti e di formatori che partecipano a una Formazione ulteriore b) ammontare dei fondi investiti	Indicatore di contesto/di input	• Promuovere la cultura del miglioramento della qualità a livello di erogatori di Istruzione e Formazione Professionale • Aumentare la trasparenza della qualità della Formazione • Migliorare la fiducia reciproca sull'offerta formativa	
			• Responsabilizzare insegnanti e formatori nel processo di sviluppo della qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale • Migliorare la rispondenza dell'Istruzione e Formazione Professionale all'evoluzione della domanda del mercato del lavoro • Accrescere la capacità di apprendimento individuale • Migliorare i risultati ottenuti dai discenti	
			Indicatori che sostengono gli obiettivi di qualità delle politiche nel campo dell'IFP	
			• Ottenere informazioni di base sulla capacità di attrazione dell'Istruzione e Formazione Professionale, a livello di sistemi e di erogatori di Istruzione e Formazione Professionale • Indirizzare il sostegno per aumentare l'accesso all'Istruzione e Formazione Professionale, anche per i gruppi svantaggiati • Ottenere informazioni di base sui risultati dell'Istruzione e sulla qualità dei processi di Formazione	
N. 4 - Tasso di completamento dei programmi di IFP: • numero di persone che hanno portato a termine/abbandonato • programmi di Istruzione e Formazione Professionale, secondo il tipo di programma e i criteri individuali		Indicatore di processo/output/risultato	• Calcolare i tassi di abbandono rispetto al tasso di partecipazione • Sostenere il completamento con successo come uno dei principali obiettivi di qualità nel settore dell'Istruzione e Formazione Professionale • Sostenere l'erogazione di Formazione adeguata, anche per i gruppi svantaggiati	

(segue)

(segue)

N. 5 - Tasso di inserimento a seguito di programmi di IFP: a) destinazione degli allievi IFP in un determinato momento dopo il completamento di una Formazione, secondo il tipo di programma e i criteri individuali b) quota di allievi occupati in un determinato momento dopo il completamento di una attività formativa, secondo il tipo di programma e i criteri individuali	Indicatore di risultato	• Sostenere l'occupabilità • Migliorare la rispondenza dell'Istruzione e Formazione e professionale all'evoluzione della domanda del mercato del lavoro • Sostenere l'erogazione di Formazione adeguata, anche per i gruppi svantaggiati • Accrescere l'occupabilità • Migliorare la rispondenza dell'Istruzione e Formazione Professionale all'evoluzione della domanda del mercato del lavoro • Sostenere l'erogazione di un'attività formativa adeguata, anche per i gruppi svantaggiati
N. 6 - Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite: a) informazioni sull'attività svolta dalle persone che hanno completato un'attività formativa, secondo il tipo di Formazione e i criteri individuali b) tasso di soddisfazione dei lavoratori e dei datori di lavoro in relazione alle qualifiche/competenze acquisite		
Informazioni sul contesto		
N. 7 - Tasso di disoccupazione secondo criteri individuali	Indicatore di contesto	• Informazioni di base per adottare decisioni a livello di sistema di Istruzione e Formazione Professionale • Informazioni di base per adottare decisioni a livello di sistema di Istruzione e Formazione Professionale • Sostenere l'accesso all'IFP dei gruppi svantaggiati • Sostenere l'erogazione di un'attività di Formazione adeguata per i gruppi svantaggiati
N. 8 - Prevalenza di categorie vulnerabili: a) percentuale di partecipanti all'Istruzione e Formazione Professionale, classificati come appartenenti a categorie svantaggiate (in una regione o in un bacino d'occupazione determinati), per età e per sesso b) tasso di successo delle categorie svantaggiate, per età e per sesso	Indicatore di contesto	
N. 9 - Meccanismi per l'identificazione dei fabbisogni di Formazione nel mercato del lavoro: a) informazioni sui meccanismi messi a punto per individuare l'evoluzione della domanda ai vari livelli b) prova della loro efficacia	Indicatore di contesto/di input (informazioni qualitative)	• Migliorare la rispondenza dell'Istruzione e Formazione Professionale all'evoluzione della domanda del mercato del lavoro • Sostenere l'occupabilità
N. 10 - Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IFP: a) informazioni sui sistemi esistenti ai vari livelli b) prova della loro efficacia	Indicatore di processo (informazioni qualitative)	• Favorire l'accesso all'Istruzione e Formazione Professionale, anche dei gruppi svantaggiati • Sostenere l'erogazione di un'attività di Formazione adeguata

Il corpus di indicatori di qualità può essere utilizzato su base nazionale per facilitare la valutazione ed il miglioramento della qualità dei sistemi e/o delle istituzioni formative. Si prevede che la serie di indicatori possa essere ulteriormente sviluppata grazie alla cooperazione europea su base bilaterale e/o multilaterale.

Gli indicatori, così come i descrittori illustrati in precedenza, sono destinati ad un uso su base volontaria, conformemente alla legislazione e alla prassi nazionali. Nella Raccomandazione si insiste sul fatto che essi non dovrebbero essere considerati né parametri di riferimento, né mezzi per riferire o fare raffronti in relazione alla qualità ed all'efficacia dei sistemi nazionali. La responsabilità del controllo della qualità dei sistemi educativi infatti, così come previsto dai trattati istitutivi dell'Unione, ricade esclusivamente nelle competenze degli Stati membri.

Gli indicatori sono ripartiti tra *Indicatori generali per l'assicurazione della qualità*, *Indicatori che sostengono gli obiettivi di qualità delle politiche nel campo dell'IeFP* e Indicatori diretti a raccogliere *Informazioni di contesto*. Di seguito si riporta la griglia di indicatori proposti nella Raccomandazione, suddivisi per macroarea ed articolati per tipologia e per finalità cui tende la policy corrispondente (Fig. 15).

4.4.3. *Il modello allo studio presso la Provincia Autonoma di Trento*

L'autovalutazione degli istituti scolastici del trentino si caratterizza, sin dalla sua nascita, come una proposta rivolta alle scuole per l'avvio, l'implementazione e lo sviluppo dell'auto-valutazione periodica, finalizzata a elaborare, sviluppare e verificare gli obiettivi dei Progetti di Istituto. Il processo di auto-valutazione, per questo, è coerentemente inserito in un percorso di Programmazione - Monitoraggio - Valutazione - Riprogrammazione focalizzato sulle singole scuole e ispirato al principio generale dell'autonomia scolastica.

A tal fine è stata promossa la costituzione dei Nuclei Interni di Valutazione (NIV), i quali hanno lo scopo di gestire a livello di istituto il processo di fissazione degli obiettivi di miglioramento, raccolta dati e registrazione degli stessi nel sistema on-line, nonché di riflessione-valutazione-decisione rispetto ai dati messi a disposizione dal sistema degli indicatori di monitoraggio, costruiti ed elaborati a partire dalla rilevazione on-line. Il sistema di servizio e consulenza che finora ha funzionato a livello provinciale è stato orientato a coadiuvare le scuole nel processo di auto-valutazione collegato a propri autonomi obiettivi/aree di miglioramento.

Nel corso del tempo, la raccolta dei dati ha offerto l'opportunità di sviluppare confronti provinciali tra istituti scolastici su specifici indicatori e indici sintetici. Tali confronti avrebbero lo scopo di procedere alla definizione di standard su cui confrontare i risultati dei singoli istituti scolastici, in modo da sviluppare una sorta di confronti tra scuole.

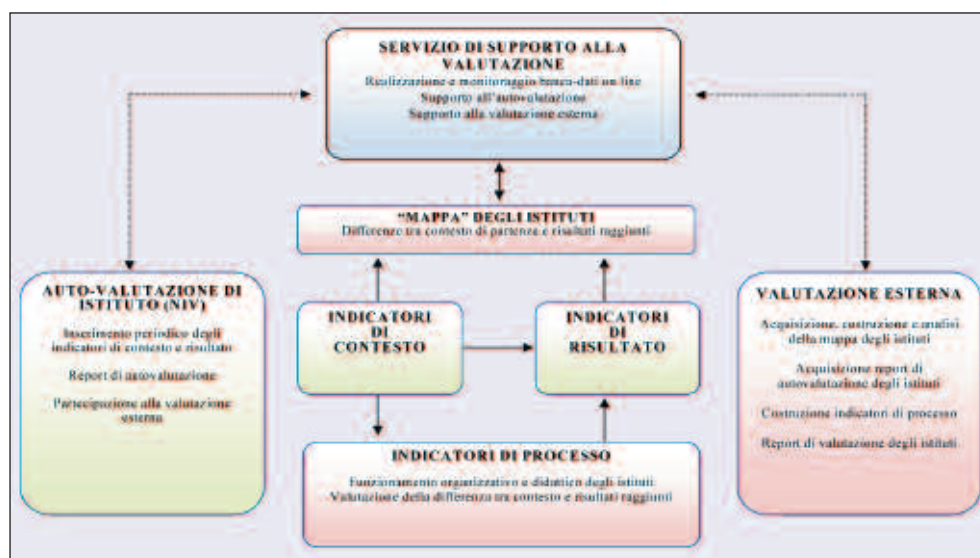
Esistono pertanto due potenziali finalità generali dell'attuale modello di (auto) valutazione. La prima ha un carattere costitutivo e originario, diretto a coadiuvare gli istituti scolastici a sviluppare un proprio autonomo sistema di auto-valutazione. La seconda si è venuta a costituire come possibilità nel corso delle varie rilevazioni

e consiste nel promuovere, tramite specifici indici, un processo di valutazione inter-istituto a livello provinciale, da affiancare ad un periodica valutazione esterna.

L'ipotesi di modello di valutazione delle istituzioni di Istruzione trentine (ciclo primario e scuole secondarie di secondo grado) tiene conto anche dei seguenti riferimenti nazionali e internazionali: l'esperienza di valutazione esterna condotta dall'Università Cattolica di Milano in raccordo con l'IPRASE per conto del Dipartimento Istruzione della PAT nel corso del 2008; il Quadro di riferimento elaborato dall'INVALSI per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole, rilasciato nel giugno 2010; lo European Common Quality Assurance Framework e, per l'Italia, la collegata Guida all'Autovalutazione delle Strutture Scolastiche e Formative.

Questi riferimenti valorizzano quanto già realizzato in Trentino in materia di autovalutazione e di valutazione esterna di istituto e, al tempo stesso, si collegano a quanto è in fase di attuazione a livello nazionale (principalmente a cura di INVALSI) e internazionale.

Fig. 16 - Architettura generale del modello



La figura (Fig. 16) mostra in sintesi l'architettura generale del modello di valutazione. Questa si basa sui seguenti elementi generali: un insieme di indicatori, suddivisi in tre "blocchi", utilizzabili tanto per i processi di auto-valutazione, quanto a supporto della valutazione esterna; l'attivazione di un servizio specifico di supporto alla valutazione all'interno del Dipartimento Istruzione, che ha come principali funzioni quelle di coordinare la rilevazione on-line, sostenere i singoli istituti scolastici nei loro processi di auto-valutazione e di costruire, insieme alla funzione di valutazione esterna, la "mappa" degli istituti scolastici (confronto e relazione tra indicatori di contesto e indicatori di risultato) utile per ulteriori approfondimenti

valutativi; l'attivazione, in coordinamento con organismi di valutazione interna già esistenti (i NIV, il servizio di supporto e il Comitato Provinciale di Valutazione), di una funzione di valutazione esterna in capo ad un soggetto terzo rispetto al sistema trentino. Il cuore del modello è dato dal sistema degli indicatori suddivisi in tre gruppi. In primo luogo gli indicatori di situazione/contesto: si tratta di valori che descrivono la situazione del singolo istituto e costituiscono, per così dire, l'input contestuale entro cui agiscono i processi di apprendimento e quelli organizzativi. Sono il "punto di partenza" dei singoli istituti scolastici e, pertanto, tali indicatori possono essere funzionali alla identificazione del valore aggiunto in termini di prestazioni del singolo istituto (e del complesso degli istituti) alla fine di un certo periodo di riferimento (uno o più anni scolastici). Il secondo gruppo comprende gli indicatori di risultato: rappresentano valori sintetici che identificano i risultati dell'istituto al termine del periodo di riferimento, in termini di apprendimento, soddisfazione, raggiungimento di obiettivi di policy nonché prosecuzione e successo degli/delle ex-allievi/e. Nel terzo gruppo figurano gli indicatori di processo: si tratta di indicatori che si focalizzano sul funzionamento didattico ed organizzativo degli istituti e, pertanto, possono contribuire a spiegare le differenze tra contesto/risultati del singolo istituto e quelli del complesso degli istituti.

4.5. IL RAPPORTO DI AUTOVALUTAZIONE ED IL PIANO DI MIGLIORAMENTO: ELEMENTI DI RACCORDO TRA VALUTAZIONE INTERNA E VALUTAZIONE ESTERNA. ESEMPLIFICAZIONI

Secondo l'impostazione che caratterizza i modelli sviluppati prevalentemente in area anglosassone, la valutazione esterna rappresenta uno strumento diretto da un lato a potenziare la capacità delle istituzioni formative a compiere la sistematica azione autovalutativa, dall'altro ad assolvere alla funzione di rendicontazione (accountability).

4.5.1. Il dispositivo procedurale INVALSI-VALeS

Il modello VALeS sviluppato da INVALSI risulta essere articolato in una simile prospettiva. In questo caso, il Rapporto di Autovalutazione costituisce il momento di sintesi della *diagnosi complessiva* volta a individuare punti di forza e di debolezza del servizio offerto. Al tempo stesso il rapporto intende rappresentare un anello di congiunzione con il processo di valutazione esterna, rappresentando uno strumento di comunicazione con i Team di valutazione esterna. La valutazione esterna si configura in tal senso come un momento di verifica e validazione dei risultati derivanti dall'opera di autovalutazione.

Un secondo elemento che funge al tempo stesso da cerniera tra l'azione autovalutativa e la valutazione esterna compiuta dal Team multidisciplinare è rappresentato dalla redazione del Piano di Miglioramento.

Il Piano scaturisce dalla lettura critica della realtà scolastica e, in una prima fase, si sostanzia nella individuazione di alcuni obiettivi strategici di sviluppo e nella precisazione di alcuni traguardi attesi attraverso cui valutarne i risultati nel medio periodo. Le priorità poste alla base del Piano forniscono le direzioni di marcia su cui sviluppare il documento di programmazione. Secondo INVALSI è importante evidenziarne la valenza strategica e scegliere con cura una serie contenuta (massimo tre o quattro) di linee di lavoro su cui focalizzare l'attenzione. I risultati attesi, dal canto loro, richiedono di essere espressi in termini misurabili e controllabili, facendo riferimento a precisi indicatori.

Gli obiettivi racchiusi nel Piano di Miglioramento scaturiscono dal processo di autovalutazione e vengono indicati esplicitamente nel Rapporto. Sotto il profilo procedurale, gli obiettivi vengono proposti dal Dirigente scolastico al Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale per la loro effettiva definizione e la conseguente assegnazione contrattuale. La definizione negoziata degli obiettivi fra Dirigente scolastico e Direttore USR intende evidenziare l'importanza del ruolo del Dirigente scolastico e la sua responsabilità nei confronti dei risultati concordati. Per questa ragione, secondo il modello VALeS, la definizione degli obiettivi deve inquadrarsi all'interno di una strategia dirigenziale tesa a definire gli obiettivi generali in relazione sia al sistema dell'istituzione scolastica sia alla più estesa comunità territoriale di riferimento.

4.5.2. Il modello trentino di integrazione tra valutazione esterna di istituto e valutazione della dirigenza scolastica

La Provincia di Trento esercita sulla base delle disposizioni statutarie e delle relative norme di attuazione, le funzioni amministrative in materia scolastica che nel restante territorio nazionale sono esercitate dal Ministero attraverso i suoi organi. Tali funzioni amministrative assolvono il compito fondamentale di assicurare il regolare svolgimento del servizio scolastico ed educativo nel territorio di riferimento.

Fra le funzioni di Governo del sistema educativo provinciale, come delineate dalla legge provinciale 5 del 2006, art.35, vi è l'adozione di criteri ed indirizzi generali destinati alle istituzioni scolastiche e formative per il coordinamento complessivo del servizio educativo erogato.

Le linee di indirizzo e gli obiettivi al sistema educativo provinciale per il biennio 2012-2014, promulgati dalla Giunta Provinciale con delibera n.1943 del 14 settembre 2012, prendendo spunto dai contenuti del Programma di Sviluppo Provinciale della XIV legislatura, nonché dagli obiettivi europei per il 2020, costituiscono un punto di riferimento per l'elaborazione da parte di ciascuna istituzione scolastica e formativa di un proprio piano di miglioramento biennale (coerentemente con i suoi compiti d'indirizzo e di programmazione) che, tenendo in considerazione le specificità del proprio contesto di riferimento, definisce percorsi per il miglioramento che possono riguardare l'innalzamento della qualità di quanto già attuato, il miglioramento del livello di efficienza dell'istituzione scolastica e l'in-

troduzione di nuove attività progettuali. Gli indirizzi servono inoltre per la definizione dei progetti di istituto.

Le linee provinciali e il piano di miglioramento dell'istituzione scolastica approvato dal Consiglio dell'Istituzione costituiscono il framework strategico all'interno del quale il dirigente scolastico esercita la sua attività di orientamento e di miglioramento del servizio, avendo nel contempo ben chiara la situazione dei dati derivanti dall'autovalutazione della propria istituzione scolastica e i risultati di apprendimento dei propri studenti.

Pertanto, il punto di partenza è l'autonomia e la responsabilità dell'azione dirigenziale del dirigente scolastico che, dato il quadro di riferimento ed i dati a disposizione, individuerà gli obiettivi da raggiungere e metterà in atto tutte le azioni opportune per concordarli e promuoverli nella comunità professionale e sociale di riferimento.

Il Dirigente, avendo chiare le Linee di Indirizzo di sistema, nonché il piano di miglioramento approvato dal Consiglio dell'istituzione, definisce gli obiettivi di processo (indicativamente due) per raggiungere gli obiettivi di risultato (indicativamente due), considerando:

- i punti di forza e debolezza della propria istituzione scolastica oggettivamente misurati attraverso gli indicatori per l'auto-valutazione messi a disposizione a livello centrale,
- i risultati sugli apprendimenti forniti innanzitutto da INVALSI,
- altre misure a sua disposizione.

Il raggiungimento degli obiettivi viene misurato attraverso un indicatore per obiettivo, scelto dal dirigente stesso all'interno di una griglia prestabilita a livello provinciale.

Rispetto a ciascun indicatore il Dirigente dovrà, partendo dal valore di quell'indicatore nell'a.s. precedente a quello di valutazione, indicare il valore target che intende raggiungere nel periodo di valutazione.

Tali obiettivi e target verranno validati dal Dirigente Generale del Dipartimento della Conoscenza, eventualmente affiancato da un team di esperti esterni, tenendo in considerazione le priorità strategiche e i punti di forza e debolezza dell'istituzione scolastica. In questa sede potrà essere chiesto al Dirigente scolastico di rivedere o integrare gli obiettivi e dove è necessario inserire un ulteriore obiettivo che il Dipartimento ritiene significativo per quella specifica Istituzione scolastica con il relativo indicatore di misurazione e target atteso.

Il Dirigente al fine del perseguimento degli obiettivi in autonomia definirà un piano operativo per il periodo di valutazione, senza la necessità di condividere tale piano con l'Amministrazione Provinciale. A fine del periodo, viene verificata la qualità e la coerenza del piano operativo per il conseguimento degli obiettivi assegnati, il reale raggiungimento dei target e le motivazioni degli scostamenti e sulla base di questi, in modo oggettivo, viene determinata la valutazione della dirigenza

scolastica. A campione durante il periodo di valutazione l'istituzione scolastica in cui il dirigente è inserito e quindi anche il dirigente potrebbe essere sottoposti ad un processo di valutazione esterno.

4.6. FUNZIONE CENTRALE DEL NUCLEO INTERNO DI VALUTAZIONE

L'autovalutazione degli istituti scolastici rappresenta un tratto caratterizzante il sistema trentino dell'Istruzione e Formazione Professionale. Sin dalla sua nascita, si è connotata come una proposta rivolta alle scuole per l'avvio, l'implementazione e lo sviluppo dei processi di valutazione interna, finalizzata a elaborare, sviluppare e verificare gli obiettivi dei Progetti di Istituto. Il processo di autovalutazione, per tale ragione, è coerentemente inserito in un percorso di Programmazione - Monitoraggio - Valutazione - Riprogrammazione, focalizzato sulle singole scuole e ispirato al principio generale dell'autonomia scolastica.

I Nuclei Interni di Valutazione hanno lo scopo di stimolare la costante attenzione verso gli obiettivi di miglioramento dell'istituzione scolastica e formativa, mediante una sistematica opera di raccolta dati e pareri degli studenti, delle famiglie e del personale ATA, nonché di realizzare una riflessione-valutazione-decisione rispetto ai dati messi a disposizione dal sistema degli indicatori di monitoraggio.

I Nuclei rappresentano lo strumento con cui le istituzioni scolastiche possono procedere ad un'analisi integrata delle variabili che concorrono a determinare la qualità erogata, mettendo in relazione dimensioni afferenti al contesto, ai risultati raggiunti ed ai processi posti in atto.

Il modello trentino prevede che le istituzioni scolastiche e formative valutino periodicamente il raggiungimento degli obiettivi del progetto d'istituto, con particolare riferimento a quelli inerenti alle attività educative e formative, anche avvalendosi degli indicatori forniti dal comitato provinciale di valutazione del sistema educativo. I risultati dei processi di valutazione sono posti a confronto con le rilevazioni del comitato provinciale di valutazione e sono inviati al comitato e al dipartimento provinciale dell'Istruzione. I risultati sono altresì tenuti in considerazione al fine della predisposizione del progetto d'istituto.

Le istituzioni formative, per svolgere la valutazione interna, costituiscono un nucleo interno di valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del servizio educativo, con compiti di analisi e di verifica interni, finalizzati al miglioramento della qualità nell'erogazione del servizio.

Il regolamento interno dell'istituzione disciplina il funzionamento del nucleo interno di valutazione, la cui composizione e individuazione sono determinate, secondo criteri di competenza, dallo statuto, assicurando in ogni caso la presenza di docenti, genitori, non docenti e studenti del secondo ciclo. I docenti sono individuati dal collegio dei docenti.

4.7. LA DIMENSIONE ESTERNA DELLA VALUTAZIONE: FASI E PROCESSI CHIAVE. ESEMPLIFICAZIONI

4.7.1. Il dispositivo procedurale INVALSI-VALeS

Secondo il modello messo a punto da INVALSI, un Team di valutatori condurrà visite di osservazione di tre giorni, utilizzando diverse tecniche della ricerca qualitativa, inserite all'interno di un protocollo di visita strutturato, elaborato da INVALSI. Dopo aver esaminato i criteri utilizzati da diversi Paesi europei per selezionare figure con compiti di valutazione, si è scelto di individuare due profili distinti per la conduzione delle visite: un profilo interno al mondo della scuola (dirigenti scolastici e insegnanti che hanno maturato competenze professionali non solo legate all'insegnamento, ma anche alla gestione e all'organizzazione scolastica, alla valutazione e all'autovalutazione) e un secondo profilo con competenze metodologiche maturate nel campo della ricerca nelle scienze sociali e/o nella valutazione organizzativa (tecniche di rilevazione, gestione e valutazione dei processi formativi, gestione e valutazione delle istituzioni scolastiche o delle organizzazioni).

Il primo elemento dovrebbe anche apportare al processo una dimensione di valutazione tra pari (*peer evaluation*); il secondo dovrebbe rafforzare sia la congruenza metodologica nell'uso degli strumenti e delle procedure, sia ridurre i rischi di autoreferenzialità. I Team saranno coordinati da Dirigenti tecnici che, dato il ruolo istituzionale che ricoprono e la conoscenza della legislazione scolastica, sono particolarmente indicati per l'analisi della documentazione prodotta dalle scuole in conformità alle disposizioni previste.

Il protocollo della valutazione esterna prevede l'analisi dei principali documenti della scuola (POF, Programma Annuale, attraverso griglie predisposte da INVALSI), la verifica della coerenza fra quanto dichiarato della scuola nel *format* della *Griglia di Autovalutazione* e l'effettivo agito della scuola, l'analisi delle politiche scolastiche in termini di servizio offerto e funzionamento dell'istituzione scolastica, la realizzazione di interviste alle diverse componenti scolastiche (individuali e di gruppo, su tracce appositamente elaborate), lo studio di dati di tipo quantitativo (ad es. dei livelli di apprendimento raggiunti nelle prove INVALSI o altri dati messi a disposizione dei Team, rilevati da strumenti appositamente costruiti, fra cui anche quelli per il percorso di autovalutazione delle scuole – questionari, griglie, ecc.).

Il protocollo è volto a permettere ai Team non solo di esprimere un giudizio su diverse aree individuate (attraverso la compilazione di *Rubriche di valutazione* predisposte da INVALSI), ma anche di stilare un *Rapporto di Valutazione esterna* per ciascuna istituzione scolastica osservata a partire da un *format*, integrando la parte qualitativa con informazioni quantitative presenti in diversi database, e volto a individuare le piste di miglioramento da implementare con il supporto di esperti esterni.

I risultati della valutazione esterna saranno oggetto di condivisione tra dirigenti delle istituzioni scolastiche partecipanti, Team di Valutazione e direzione generale degli Uffici Scolastici Regionali coinvolti, al fine di definire il programma di

interventi di miglioramento delle scuole interessate, comprensivo degli obiettivi di miglioramento da assegnare direttamente al dirigente scolastico.

4.7.2. *Il dispositivo procedurale nel contesto inglese*

Nel contesto inglese il processo di valutazione esterna delle istituzioni scolastiche si presenta intimamente correlato alla valutazione interna, di cui costituisce la dimensione legata all'accountability.

Nella maggioranza dei casi le scuole ricevono un preavviso di uno o due giorni prima di essere ispezionate. Tuttavia, alcune scuole possono non ricevere alcun avviso di controllo, qualora siano in gioco problemi di sicurezza o una sollecitazione grave sia giunta da parte delle famiglie degli allievi. Le visite di monitoraggio (effettuate in tutte le scuole giudicate insufficienti e circa il 40% di quelle giudicate soddisfacenti) sono condotte senza preavviso.

Le ispezioni non durano più di due giorni, ma il numero di ispettori varia in base alle dimensioni e alla natura della scuola, essendo compreso di norma da uno a cinque. Gli ispettori usano l'autovalutazione effettuata dalla scuola (SEF), ed i dati sulle prestazioni della scuola (RAISEonline) come base di discussione tra l'ispettore capo, il dirigente scolastico, il team di direzione e, ove possibile, il consiglio direttivo della scuola.

Gli ispettori utilizzano una scala comune per procedere alla valutazione della scuola, i cui gradi sono i seguenti:

- Ottimo (Outstanding)
- Buono (Good)
- Soddisfacente (Satisfactory)
- Inadeguato (Inadequate).

I risultati dell'ispezione hanno un'amplissima diffusione. I genitori degli studenti ricevono copia cartacea del rapporto entro poche settimane dall'ispezione, e entro tre settimane il rapporto viene pubblicato su Internet.

Non ci sono documenti segreti e il feedback fornito alla scuola è esattamente identico a quello del rapporto reso pubblico. I rapporti dell'ispezione indicano i punti forti e i punti deboli della scuola in relazione ai criteri pubblicati negli "Inspection Frameworks". Essi formulano anche un giudizio sulla capacità della scuola di migliorare, sul sostegno di cui ha bisogno e sulle priorità da affrontare.

Una serie di organizzazioni private esterne e operanti su scala regionale attualmente operano con l'Ofsted, organizzando team di ispezione e fornendo ispettori capo e ispettori aggiuntivi. Questi ultimi possono essere sia dipendenti delle organizzazioni, che soggetti che lavorano a contratto. Gli ispettori aggiuntivi sono reclutati, formati e valutati dai *provider* privati sulla base di standard fissati dall'Ofsted. Gli ispettori devono essere ben qualificati ed aver rivestito posizioni dirigenziali in scuole e college. In genere si tratta di insegnanti apprezzati e in molti casi ex capi di istituto.

Di seguito si riporta, nella traduzione in lingua italiana, un esempio di format per la redazione del giudizio ispettivo da parte del team di valutazione esterna.

GIUDIZIO ISPETTIVO

Livelli di giudizio ispettivo:

- livello 1, ottimo;
- livello 2, buono;
- livello 3, sufficiente;
- livello 4, insufficiente.

Per l'istituto nel suo insieme	Per particolari fasce d'età
-----------------------------------	--------------------------------

EFFICACIA COMPLESSIVA DELL'OFFERTA

Quanto sono stati efficaci, efficienti e completi l'offerta d'Istruzione, l'assistenza integrata e qualsiasi servizio supplementare nel soddisfare le esigenze degli studenti?

Con che grado di efficienza la scuola collabora con terze parti per promuovere il "benessere" degli studenti?

Qualità e standard dell'Istruzione prescolare

Efficacia dell'autovalutazione della scuola

Capacità di introdurre le migliorie necessarie

Dall'ultima ispezione sono stati presi provvedimenti efficaci per permettere dei miglioramenti?

IL PROFITTO E GLI STANDARD DI PROGRESSO

Qual è il grado di profitto conseguito dagli studenti?

Standard di progresso conseguiti dagli studenti (1)

*(1) Livello 1 - Decisamente ed uniformemente elevato;
Livello 2 - Generalmente superiore alla media con nessun caso significativamente inferiore alla media;
Livello 3 - Grosso modo nella media;
Livello 4 - Straordinariamente basso*

Quanto sono in grado di progredire gli studenti disabili o problematici?

In che misura gli studenti sono in grado di fare progressi, tenendo presente eventuali variazioni significative fra i diversi gruppi di alunni?

BENESSERE E SVILUPPO PERSONALE

GIUDIZIO SULLO SVILUPPO ED IL BENESSERE PERSONALE DEGLI STUDENTI

Grado di sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale degli studenti

Condotta degli studenti

Frequenza scolastica degli studenti

Capacità degli studenti di essere avvinati dal processo educativo

In che misura gli studenti adottano prassi improntate alla sicurezza?

In che misura gli studenti adottano uno stile di vita sano?

In che misura gli studenti danno un contributo significativo alla collettività?

In che misura gli studenti sviluppano competenze lavorative e di altra natura, tali da contribuire al loro futuro benessere economico?

QUALITÀ DELL'OFFERTA

In che misura la didattica e il processo di apprendimento sono in grado di soddisfare le diverse esigenze degli studenti?

In che misura il curriculum e le altre attività sono in grado di soddisfare le diverse esigenze degli studenti?

Qual è il grado di assistenza, orientamento e supporto riservato agli studenti?

LEADERSHIP E MANAGEMENT

Con quale efficacia leadership e management possono incrementare il profitto e supportare tutti gli studenti?

Con quale efficacia il dirigente e il suo team, a tutti i livelli, sono in grado d'impartire direttive precise per introdurre migliorie e promuovere un'assistenza ed un'Istruzione altamente qualitative?

Con quale efficacia il rendimento scolastico è monitorato, valutato e potenziato per soddisfare obiettivi rigorosi, attraverso l'assicurazione qualità e l'autovalutazione?

Qual è il grado di promozione delle pari opportunità ed in che misura è condotta la lotta alla discriminazione per dare a tutti l'opportunità di avere successo nei limiti delle proprie possibilità?

Con quale grado di efficienza ed efficacia vengono impiegate risorse ai fini di ottimizzare il rapporto costo-risultati?

In che misura amministratori ed altri organi di vigilanza adempiono alle proprie responsabilità?

Sufficienza e idoneità del personale per assicurare la tutela degli studenti

In che misura la scuola permette agli studenti di condurre una vita sana?

Gli studenti sono incoraggiati e messi nelle condizioni di consumare bevande e cibi sani?

Gli studenti sono incoraggiati e messi nelle condizioni di fare regolare esercizio fisico?

Gli studenti sono dissuasi dal fumo e dall'assunzione di sostanze stupefacenti?

Gli studenti ricevono un'educazione in materia di salute ed igiene sessuale?

In che misura gli operatori scolastici tutelano gli studenti dai rischi?

Le procedure di tutela degli studenti sono conformi agli attuali requisiti amministrativi?

Sono state predisposte procedure di valutazione rischi e la relativa Formazione del personale?

Sono state adottate misure per ridurre i comportamenti antisociali come bullismo e razzismo?

Gli studenti sono informati sui rischi principali e su come farvi fronte?

In che misura gli studenti sono in grado di dare un contributo positivo?

Gli studenti sono aiutati a sviluppare rapporti stabili e positivi?

Gli studenti concorrono, individualmente e collettivamente, a prendere decisioni che li riguardano direttamente?

Gli studenti sono incoraggiati ad avviare,
gestire e partecipare ad attività nell'ambiente scolastico
ed in quello più ampio della comunità in cui vivono?

***In che misura la scuola aiuta gli studenti a conseguire
un futuro benessere economico?***

Esistono iniziative di promozione delle competenze
di base degli studenti?

Si offre agli studenti l'opportunità di sviluppare
competenze imprenditoriali ed attività collaborative?

Sono offerti programmi d'informazione
ed orientamento alla carriera a tutti gli studenti
nelle fasce d'età 11-14, 14-16 e 16-19?

L'offerta didattica per tutti gli studenti della fascia 14-19
fornisce loro delle basi di economia
e conoscenza del mondo del lavoro?

4.7.3. Il dispositivo procedurale nel contesto neozelandese

La valutazione esterna della qualità dell'Istruzione in tutte le istituzioni pubbliche di Istruzione primaria e secondaria è effettuata dall'Ufficio per la Valutazione del Sistema di Istruzione (*Education Review Office* - ERO). ERO è stato istituito nell'ambito della Legge quadro del 1988 sulla pubblica amministrazione, come un dipartimento governativo indipendente.

ERO ha sviluppato una metodologia completa che viene regolarmente rivista ed aggiornata, in linea con i risultati della ricerca nazionale ed internazionale e la pratica concreta realizzata sul campo. Se da un lato l'obiettivo consiste nell'assicurare la coerenza e la credibilità del sistema complessivo, dall'altro le équipes di ispettori sono autorizzati ad utilizzare un certo grado di libertà per adattare la metodologia in modo che possa soddisfare i diversi contesti specifici di scuola.

Le linee guida generali per la valutazione esterna delle scuole sono indicate nel manuale, prodotto da ERO, di procedure standard (*Manual of Standard Procedures*), che definisce lo scopo, i fondamenti e le procedure in dettaglio.

La metodologia viene descritta in due documenti complementari, *Framework for Reviews* ed *Evaluation Indicators*. Si distinguono quattro metodologie ed altrettanti set di indicatori per venire incontro a quattro contesti distinti, rappresentati dalle scuole primarie e secondarie, dalla scuola materna, oltre che a due tipi di scuole nei territori Maori e Kōhanga. Il quadro di riferimento per le review, completo dei relativi indicatori, è a disposizione delle scuole in modo che possano prepararsi per la valutazione esterna avendo compreso i parametri fondamentali del processo.

Un opuscolo dal titolo *Getting the most out of your ERO review* descrive il processo di valutazione in un linguaggio comprensibile anche ai non addetti ai lavori. Ciascuna *review* è condotta da un team composto da una varietà di esperienze e competenze. Uno sforzo particolare è compiuto per far corrispondere le caratteristiche professionali della squadra alla scuola da esaminare, in termini di una pregressa esperienza di insegnamento o di direzione scolastica nel settore specifico.

Il quadro concettuale per la valutazione esterna della scuola, fino a poco tempo fa, era basato sulla catena di qualità che collega quattro elementi:

- governance efficace
- leadership professionale
- insegnamento di alta qualità
- successo scolastico degli studenti nel contesto di un ambiente positivo e sicuro e con il coinvolgimento delle famiglie e della comunità locale.

La versione attuale della metodologia mantiene l'essenza della catena della qualità ma include sei dimensioni:

- l'apprendimento degli studenti in termini di impegno, progresso e conseguimento,
- governare la scuola,
- condurre e gestire la scuola,
- insegnare in modo efficace,
- la cultura a favore di una scuola sicura e inclusiva,
- coinvolgere i genitori e le comunità.

Prima della *review*, la scuola e ERO sono soliti scambiarsi informazioni rilevanti. Questo scambio può includere anche la richiesta da parte della scuola di fare uso di un amico della Scuola (*Friend of the School*), ossia di un soggetto selezionato dalla scuola per seguire sistematicamente come osservatore (shadowing) le attività della squadra di valutatori.

Il gruppo di revisione procede successivamente a determinare i tempi e le priorità dell'intervento. Un primo incontro tra l'équipe e il Consiglio direttivo aiuta a rendere chiare reciprocamente le aspettative ed i processi che avranno luogo, oltre che a costruire una relazione di collaborazione prima che la visita sul posto abbia luogo.

La visita si svolge nell'arco di diversi giorni e coinvolge un team di revisori. ERO usa una serie di strategie di raccolta dei dati:

- analisi dei documenti;
- analisi della valutazione degli studenti e ulteriori dati quantitativi e qualitativi;
- risultati dell'autovalutazione effettuata dalla scuola;
- incontri, interviste e conversazioni con Consiglio direttivo, il dirigente scolastico, il management team, gli insegnanti, il personale in generale, gli studenti, i genitori, e altri gruppi rilevanti per il contesto e la collocazione geografica della scuola;

- osservazioni in classe ed altre strategie che potrebbero sorgere in una situazione specifica.

Gli indicatori di valutazione forniscono dettagliate domande valutative, indicatori e fonti di dati per guidare le strategie di raccolta dei dati, oltre che domande, analisi e giudizi. Sono correlati a ciò che il team si aspetterebbe di trovare in una scuola capace di esprimere alte prestazioni. Non sono concepiti per essere una checklist, ma una guida in rapporto alla quale i valutatori sono chiamati ad usare il loro giudizio professionale. Le scuole, come si è osservato, hanno accesso agli indicatori, in modo che il processo risulti aperto e trasparente, e sono incoraggiate ad utilizzare gli indicatori in preparazione della *review* e per le proprie pratiche autovalutative.

La scuola è tenuta informata in merito all'analisi in corso e alla sintesi dei risultati raggiunti, con l'opportunità di contribuire al processo.

Prima di lasciare il sito, ERO presenta una relazione verbale, mentre un rapporto scritto segue alcune settimane più tardi. Il rapporto viene redatto seguendo precise procedure di assicurazione della qualità con un'attività di *peer review*. La scuola ha l'opportunità di commentare i risultati prima che il rapporto venga considerato confermato, inviato al Consiglio direttivo e reso pubblico. Nella relazione finale si informa la scuola sui tempi della successiva *review* – entro uno o due anni (se si evidenziano problemi da affrontare), entro tre anni (la norma), o entro quattro o cinque anni (se la scuola dispone di adeguati processi di autovalutazione e soddisfa i criteri che la indicano essere una scuola ad alte prestazioni). Le scuole sono quindi informate sulla tempistica approssimativa della successiva revisione. Questo sarà confermato per iscritto nell'imminenza di una visita sul posto, con il tempo per la scuola di intraprendere ogni necessaria attività di preparazione.

5. Risultati di una prima ricognizione sulla sostenibilità del framework presso un panel di testimoni privilegiati ed operatori del CNOS-FAP

Emerge in modo chiaro come la valutazione vada assumendo un ruolo progressivamente centrale nei sistemi dell'*education*, di pari passo ad una loro rimodulazione che miri a renderli maggiormente rispondenti ad istanze di *accountability* e di *improvement*. Queste ultime manifestano sempre più la loro cogenza sulla tenuta dei sistemi dell'Istruzione e della Formazione, anche a fronte di un processo di crescente contrazione della spesa pubblica. Risulta inoltre rilevante la tendenza a promuovere lo sviluppo di sistemi integrati di valutazione, le cui componenti siano interconnesse sulla base di sistemi di rilevazione e set di indicatori unitari, pur nella specificità degli oggetti cui si rivolgono, ed entro un sistema informativo che consenta l'interoperabilità dei dati raccolti ed elaborati.

L'analisi dello scenario internazionale, sia a livello di Paesi dell'Unione Europea che più in generale nell'ambito dell'OCSE, mostra come sempre più vadano intensificandosi i rapporti nella costruzione dei modelli, tra esiti di apprendimento degli studenti, forme di valutazione delle scuole e schemi di progressione di carriera e di remunerazione degli insegnanti. Allo stesso modo si va verso una più stretta connessione tra forme di valutazione interna ed esterna sia nei confronti della performance degli studenti che delle stesse istituzioni scolastiche e formative.

Dall'altro lato risulta evidente che le definizioni di policy che attengono alla dimensione valutativa non possono prescindere da un più ampio riferimento a quelle che sovrintendono ai sistemi della scuola e della Formazione Professionale intesi nel loro complesso.

La rassegna internazionale dei modelli di valutazione delle istituzioni scolastiche ha posto in evidenza come il versante interno ed esterno della valutazione, nei termini di autovalutazione e di valutazione esterna, siano strettamente collegati.

Nella maggior parte dei casi, a partire dal contesto anglosassone, l'autovalutazione precede sempre la valutazione esterna e ne pone le basi. Viene attuata direttamente dalla scuola su tutte le aree di attenzione su cui si svilupperà successivamente la valutazione esterna.

Mentre l'autovalutazione risponde ad una logica di *improvement*, la valutazione esterna, realizzata nella maggior parte dei casi da un ente terzo, consente al sistema di garantire un elevato livello di *accountability* nei confronti dell'intera rete di portatori di interessi, a cominciare dagli studenti, dalle famiglie, dalla comunità locale e dai suoi principali attori sociali. In generale, il processo di autovalutazione è in capo al dirigente scolastico e, laddove sia previsto e operante, al consiglio direttivo della scuola. Le principali funzioni dell'attività autovalutativa riguardano

in primo luogo l'analisi diagnostica di tutti i principali elementi che concorrono a comporre il sistema dell'istituzione scolastica, compresi gli elementi di input, così come i processi attivati ed i risultati ottenuti. Per ciascuno di tali aspetti si richiede di specificare le principali evidenze su cui si basa la valutazione. Inoltre, l'attività di analisi compiuta sulla scorta di evidenze consente di identificare punti di forza e di debolezza e di graduare il posizionamento della scuola. Infine, sulla base dell'attività di autoanalisi compiuta nelle fasi ora richiamate è possibile descrivere le azioni che la scuola intende intraprendere per fronteggiare i punti di debolezza e incrementare ulteriormente i punti di forza.

La valutazione esterna, nella maggior parte dei casi esaminati, si sostanzia in un processo di raccolta di elementi di prova, spesso in forma di review, al fine di fornire una valutazione della *performance* che la scuola sta esprimendo, in relazione ad una serie di aspetti diversi.

Tra le finalità principali della valutazione esterna, operata da personale specializzato e opportunamente formato, vi è innanzitutto quella di fornire una valutazione esterna e indipendente delle scuole, promuovendo una cultura mirata alla realizzazione di una rigorosa autovalutazione ed al miglioramento della qualità all'interno della scuola. Un ulteriore obiettivo consiste nel contribuire al miglioramento dei processi e dei risultati, identificando i punti forti e i punti deboli di ogni scuola, in rapporto all'autovalutazione che le scuole curano regolarmente. Inoltre, si dà una finalità che va oltre i confini della sfera scolastica, nel senso di fornire un'informazione rigorosa ed accurata ai genitori e a tutti gli attori della comunità locale sulla qualità e sugli standard sviluppati dalla scuola, oltre che di dare indicazioni al Governo sul grado di qualità espressa dall'intero sistema, anche ai fini della definizione di nuove politiche in campo scolastico.

Gli intervistati hanno osservato come le indagini Invalsi, che in una logica di valutazione delle istituzioni formative potrebbero entrare nel campo dell'autovalutazione, tendono a descrivere il sistema educativo italiano nei suoi risultati di apprendimento. In genere le interpretazioni dei dati e la loro valutazione è fatta sotto forma comparativa tra regioni e indirizzi scolastici. Nel caso del secondo anno del secondo ciclo di Istruzione e Formazione sarebbe utile sviluppare una comparazione anche rispetto ai profili di riferimento dal punto di vista dei risultati di apprendimento previsti nei vari canali. Nella tradizione di alcuni Paesi, i riferimenti o standard per identificare le competenze raggiunte vengono progressivamente messi a punto sulla base delle manifestazioni, o evidenze, ottenute negli anni precedenti. Tenendo conto delle diversità geografiche e delle articolazioni dei canali istruttivi, si cerca di individuare quali manifestazioni di competenza nelle varie aree dovrebbero essere esplorate nell'anno successivo avendo come quadro di riferimento le indicazioni normative, leggi e/o decreti ministeriali. Si cerca, inoltre, di evitare il pericolo di redigere prove valutative a partire, principalmente se non esclusivamente, dalle esigenze proprie delle discipline oggetto di accertamento; tenendo

conto, invece, del riferimento diretto alla promozione delle conoscenze e competenze proprie di una cittadinanza attiva e consapevole.

Si è insistito inoltre sul fatto che in Italia la seconda classe del secondo ciclo di Istruzione e Formazione è collegata per gran parte degli studenti al completamento del percorso decennale previsto dall'obbligo istruttivo. Di conseguenza un ulteriore riferimento obbligato è dato da quanto indicato negli assi culturali come conoscenze e competenze da certificare. In questo contesto si evidenzia una questione assai impegnativa. Le più recenti ricerche sui processi di apprendimento scolastico mettono in luce la centralità del loro carattere situato, cioè legato alle esperienze portate a termine nel contesto delle diverse pratiche didattiche. Ciò è vero anche nel caso di una scolarità segnata da indicazioni contenutistiche valide per tutte le scuole, ma lo è ben più nel caso di canali istruttivi assai differenziati tra di loro come lo sono i vari licei, i diversi istituti tecnici e professionali, i centri di Formazione Professionale. Di conseguenza appare assai delicato, e problematico, individuare prove, o evidenze, che possano far emergere i risultati di apprendimento raggiunti dai vari percorsi scolastici e formativi in modo univoco.

Un terzo elemento di riflessione insiste sul fatto che le informazioni raccolte dall'Invalsi riguardano i risultati di apprendimento in italiano e in matematica verso il termine dell'obbligo istruttivo. Qualche perplessità è emersa per alcuni aspetti di uniformità di redazione delle prove utilizzate in tale rilevazione. La prima riguarda la coerenza con quanto descritto dagli assi culturali contenuti per queste due aree di competenza. La seconda concerne la modalità di leggere, interpretare e valutare i dati raccolti per mezzo di tali rilevazioni. La prima tipologia di perplessità evoca la necessità di essere più attenti nel corso degli anni nell'individuare modalità di accertamento che siano valide e funzionali per far emergere i livelli di competenze disciplinari fondamentali per quanto concerne la base culturale di tale cittadinanza. Non c'è alcun dubbio che la competenza nella lettura e nella scrittura di testi in lingua italiana sia essenziale da tale punto di vista. Ma la familiarità con alcuni ambiti di conoscenza e di esperienza risulta essenziale sia sul piano del lessico, sia della forme argomentative. In altre parole, anche le competenze linguistiche di base sono segnate culturalmente da quella che viene denominata l'enciclopedia linguistico-culturale posseduta. Di qui l'esigenza di trovare strade che tengano conto della padronanza linguistica nonostante la variazioni contestuali. Parallelamente si può parlare di competenza matematica e di sua identificazione come elemento essenziale della cittadinanza. Ma per non rimanere nell'astratto, pare opportuno porsi la questione di come sondare la significatività personale e la capacità applicativa di alcuni concetti fondamentali, quali quelli di rapporto e proporzionalità, tenendo conto di un loro apprendimento situato, e quindi legato al tipo di esperienze vissute, alla tipologia degli stimoli e delle forme di esercitazione sperimentati. Se si esaminano i risultati delle prove Invalsi di fine primo biennio secondario superiore per la matematica si nota d'altronde una minore difficoltà, e quindi una

maggiore percentuale di risposte corrette, se la questione investiva ambiti di possibile esperienza diretta degli studenti.

Dato il quadro problematico cui si è fin qui accennato, una possibile soluzione si ritiene possa prevedere: a) una parte uguale per tutti e coerente con quanto disposto dagli assi culturali; b) una parte specificatamente riferita ai quattro canali: licei, Istruzione tecnica, Istruzione professionale, Istruzione e Formazione Professionale con prove che tendano a verificare, anche ai fini di una verifica dell'orientamento prescelto, i risultati di apprendimento coerenti con gli indirizzi scolastici e formativi percorsi. Tutto ciò diventa ancor più rilevante se si procede in modo censuario e non solo per campionamento, in quanto tale rilevazione tende a sovrapporsi alla certificazione delle competenze quale è definita secondo l'obbligo istruttivo e che va realizzata secondo quanto indicato dagli assi culturali ed è di competenza dei Consigli di classe.

Un secondo centro di focalizzazione riguarda il fatto che negli anni recenti l'enfasi sulla misurazione delle *performance* è stata crescente, spingendo la valutazione degli apprendimenti ad assumere in tutti i Paesi forme diverse ed a comprendere metodi e strumenti via via più articolati (interni, esterni, formativi, sommativi). A fronte di questa ricchezza metodologica funzionale all'obiettivo base perseguito – nello specifico, la misurazione dei progressi compiuti dagli studenti e la produzione di informazioni che mirino a migliorare l'apprendimento – la ricerca di confronti affidabili (studenti/istituti/sistemi/territori) ha generato il crescente sviluppo di valutazioni standardizzate, modellate in conformità con le agende politiche e le strutture educative.

Sullo sfondo della discussione vi sono soprattutto gli echi delle reazioni allarmate e le proteste provenienti dai contesti sociali di vari Paesi, soprattutto anglosassoni, dove specifiche e diverse tipologie di associazionismo, anche genitoriale, si battono per valutazioni di più ampio respiro. Questo per non ipotecare il futuro dei più giovani sulla base dei soli punteggi raggiunti nelle prove standardizzate, per evitare situazioni di “*over-testing*” che possano mettere in crisi il profilo motivazionale degli studenti, per scongiurare il pericolo del “*teaching to test*” con assegnazione alla didattica di contenuti e metodi funzionali prioritariamente a mettere il discente nella condizione di affrontare con successo i *quiz* e secondariamente alla sua crescita educativa, culturale e professionale. In parallelo, inoltre, il dibattito è alimentato dalla questione dell'utilizzo dei risultati. La loro valorizzazione sul piano interno, ad esempio, è per lo più sconosciuta. Carente, se non assente, è il quadro informativo sulle modalità di effettiva traduzione degli esiti delle valutazioni in azioni di assistenza e supporto a fronte dei bisogni emersi dai processi di apprendimento dei singoli studenti. Sul piano esterno, invece, le *performance* degli studenti sono, di fatto, indicatori della qualità del “servizio offerto” dal sistema educativo nel suo insieme oppure nei suoi diversi sottosistemi (ad esempio, Licei, Istruzione tecnica, Istruzione professionale, Istruzione e Formazione Professionale), nei vari territori, in una singola istituzione scolastica e/o formativa.

In Italia l'IeFP, secondo il quadro normativo e attuativo che si è via via delineato negli ultimi dieci anni, si connota per pari dignità istruttiva/formativa e specifica identità strutturale. Mettendo a sintesi i tratti principali, la fisionomia della IeFP si caratterizza per: finalità (forte riferimento al lavoro e alla professionalità); oggetti della valutazione (da sempre le manifestazioni di competenza, oltre le abilità, le conoscenze e gli atteggiamenti); approcci didattico/formativi/valutativi (massima valorizzazione di un approccio olistico funzionale alla promozione di tutta la persona, centratura sul compito significativo); contesti di apprendimento (aula, laboratorio, organizzazioni lavorative, luoghi informali della propria vita sociale); dispositivi e strumentazioni operative a supporto di una valutazione che va oltre i giudizi di processo e/o di prodotto (auto-percezione/valutazione e pratiche riflessive degli studenti, narrazione, valorizzazione e documentazione del proprio apprendimento attraverso la pratica del portfolio, valorizzazione di una pluralità di fonti informative e di manifestazioni, forte integrazione di aspetti soggettivi, oggettivi e intersoggettivi); struttura e impianto dei curricula (forte integrazione e non separatezza della dimensione culturale da quella professionale). Questi tratti identitari connotano un contesto educativo-formativo che più di altri mette a dura prova il senso e la significatività di un modello di valutazione esterna centrato su prestazioni decontestualizzate rese in situazioni valutative standardizzate. È lecito chiedersi: in che modo la forte e sistematica integrazione tra saperi, la centratura della didattica su compiti significativi, la personalizzazione dei percorsi, un processo valutativo formativo di tipo qualitativo improntato alla "restituzione del senso di ciò che si apprende", la minore significatività delle prestazioni di tipo cognitivo rispetto a quelle realizzative di un "prodotto" reale, possano trovare una valorizzazione effettiva dentro un quadro, e relativo protocollo metodologico, di valutazione esterna per la IeFP. Non vi è dubbio sul fatto che questa valutazione sia particolarmente importante anche per la IeFP, soprattutto come conseguenza del quadro ordinamentale post-2010 che stabilisce finalità e standard comuni per i diversi sistemi regionali. In questa prospettiva, sarebbe importante che questo quadro possa essere valorizzato anche ai fini di una valutazione esterna degli apprendimenti. Questo primo elemento di contestualizzazione potrebbe essere sufficiente affinché la valutazione esterna degli apprendimenti diventi per gli operatori della IeFP un'opportunità per alimentare, in primo luogo, processi mentali aperti all'auto-osservazione, alla riflessione critica, all'auto-monitoraggio e, in secondo luogo, sistematici interventi di miglioramento a sostegno di una crescita armonica del sistema Paese di IeFP. Coloro che apprendono potrebbero, invece, vivere questo setting valutativo contestualizzato come esperienza dove esprimere tutto il potenziale effettivo, in cui poter essere veramente protagonisti di un processo che ha tante, e talvolta dolorose, implicazioni sul piano dell'immagine di sé e della costruzione della propria personalità. Un confronto che favorisca i tanti e necessari approfondimenti sul tema che qui ho solo tratteggiato nei suoi riferimenti principali è quanto mai auspicabile. L'invito è rivolto a Regioni, Associazioni, Enti e istituzioni formative, esperti e soggetti responsabili della valutazione.

PARTE II

**Valutazione della professionalità e certificazione
delle competenze dei formatori CNOS-FAP**

*Convergenze, specificità e prospettive in relazione
alle politiche nazionali ed europee in campo valutativo*

Introduzione

A livello internazionale si riscontra oggi un diffuso riconoscimento del fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* siano elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi più efficaci ed al tempo stesso maggiormente equi; da ciò deriva un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* dei sistemi verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento al proprio interno (*improvement*).

Lo sviluppo della valutazione delle istituzioni scolastiche e formative ha accresciuto l'esigenza di introdurre anche modalità di valutazione degli insegnanti e dei formatori come parte essenziale della valutazione di una istituzione formativa e del funzionamento del sistema di Formazione Professionale. Le più recenti ricerche del Cedefop hanno inoltre evidenziato la duplice questione della legittimità e degli usi della valutazione dei formatori, come strumento di controllo e misurazione della performance (anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status), oppure come strumento di riconoscimento e valorizzazione delle competenze professionali presenti nel sistema formativo. Infine, va citata la "Raccomandazione" del Consiglio dell'Unione Europea del 20 dicembre 2012 riguardo la convalida dell'apprendimento non formale e informale. In tale cornice va ricondotta anche la tematica del riconoscimento e della validazione delle competenze dei formatori, comprese quelle acquisite in contesti non formali.

Questa prospettiva, tuttavia, ha sempre incontrato parecchie resistenze da parte di molti formatori e delle organizzazioni sindacali e non si è mai tradotta in dispositivi concreti che mettessero in discussione i sistemi basati sull'anzianità di servizio. Torna opportuno pertanto esplorare le finalità e i possibili quadri di riferimento della valutazione dei formatori, anche in chiave comparata, per individuare modalità, condizioni e percorsi eventualmente da aprire anche nel nostro Paese, da un lato ai fini di valorizzarne il ruolo professionale, culturale e sociale di questo personale, dall'altro ai fini di promuovere una sempre maggiore qualità del servizio formativo.

Lo studio che di seguito si presenta si propone di delineare gli elementi portanti di un modello di riferimento per il riconoscimento e la validazione delle competenze dei formatori della IeFP orientato al miglioramento del servizio e allo sviluppo professionale.

Ci si riferisce pertanto alla proposta di un quadro di riferimento, di carattere generale, utile ad orientare lo sviluppo in chiave sistemica ed integrata delle pratiche di valutazione della performance dei formatori da parte dei Centri di Formazione Professionale, coerente con i cambiamenti intervenuti recentemente nelle *policy* di settore sul piano nazionale ed europeo.

Complessivamente, l'approccio adottato procede per linee generali. La trattazione si concentrerà quindi da un lato su una serie di linee di tendenza ampiamente condivise a livello internazionale, dall'altro sulla sintetica descrizione dei principali elementi portanti propri del modello, articolati per aspetti chiave e comprendenti diversi set di indicatori e descrittori. A tale proposito, l'approccio sotteso al contributo potrebbe essere definito a ragione di tipo ostensivo. In tale prospettiva, la scelta di mantenere l'analisi su una prospettiva orientativa, in modo tale che le esemplificazioni illustrate per ciascun elemento del modello in alcuni casi rinvierebbero ad una gamma differenziata di dispositivi, accomunati dall'essere impostati su comuni criteri guida. In tutti i casi il materiale esaminato proviene da una serie di buone pratiche esistenti, individuate in ambito nazionale ed internazionale.

Infine, ci si è proposti di verificare la rispondenza e l'accettabilità del modello generale presso un campione di CFP, mediante la realizzazione di interviste a testimoni privilegiati.

1. La figura dell'insegnante al centro dell'attività di analisi e ricerca sul piano internazionale

1.1. INQUADRAMENTO GENERALE

Il complesso insieme di elementi che ruotano intorno alla figura ed alle funzioni dell'insegnante ha registrato sin dagli inizi degli anni Duemila un crescente interesse nell'analisi e nella riflessione da parte delle principali istituzioni ed organizzazioni che operano sul piano internazionale.

È in questo scorcio di tempo infatti che, sia ad opera dall'Unione Europea che dell'OCSE, vengono promosse una serie di ricerche di ampia portata, tese ad esaminare le prospettive dei sistemi scolastici nei paesi ad economia avanzata, presso i quali sono in atto profonde trasformazioni che esigono una riformulazione dei significati e delle funzioni con cui vengono tradizionalmente interpretati i processi di insegnamento e di apprendimento, così come le istituzioni ad essi socialmente deputate.

Le ragioni di una ripresa di interesse per l'istituzione scuola e per le diverse figure che operano al suo interno, manifestatasi in forma convergente da parte di realtà nazionali tra loro eterogenee, si deve ad una serie di fattori problematici che all'inizio del decennio si sono manifestati in tutta la loro intensità, interessando trasversalmente le maggiori economie mondiali.

Da un lato sono questi gli anni in cui i processi reali di trasformazione dei sistemi sociali ed economici verso nuovi assetti che costituiscono la base della cosiddetta società e dell'economia della conoscenza escono dai limiti circoscritti della riflessione sociologica e socioeconomica per divenire manifestamente percepibili nei loro effetti sul medio e lungo periodo. Il peso che la variabile rappresentata dalla conoscenza è andata acquisendo nella produzione di beni e di servizi, impone un'attenta riflessione sulle *policy* da porre in atto per fronteggiare gli effetti dei mutamenti, orientate ad un necessario innalzamento del livello delle conoscenze e delle competenze sia di coloro che già sono già presenti all'interno dei sistemi produttivi, sia di coloro che si apprestino a farvi ingresso, potendo contare su una Formazione iniziale maggiormente rispondente ai bisogni in divenire. Tuttavia l'accento posto sul rinnovato interesse per i processi di Istruzione, di cui la scuola mantiene a tutt'oggi una sostanziale centralità, in funzione della crescita e della trasformazione dei sistemi di produzione e di adattamento all'innovazione tecnologica ed organizzativa, non deve porre in ombra le ulteriori dimensioni interessate, *in primis* quelle che attengono ai risvolti sociali dei mutamenti in atto.

Un rapido e progressivo innalzamento del grado di Istruzione della popolazione, specie di quella di più giovane età, ed in genere il possesso di nuove compe-

tenze necessarie per partecipare alle dinamiche che regolano il funzionamento degli odierni sistemi sociali, diventano requisiti basilari per la partecipazione alla vita associata. In questo senso il passaggio dal concetto di occupazione a quello di occupabilità, le sfide poste dall'alfabetizzazione informatica, la crescita dei flussi migratori ed il delinearsi di società ad elevato livello di differenziazione culturale e linguistica, richiedono una ridefinizione del ruolo della scuola. Questa va caratterizzandosi sempre più come risorsa non solo in vista della trasmissione dei saperi tra le generazioni, ma anche come luogo in cui i soggetti vengono abilitati a comprendere e fronteggiare i nuovi meccanismi di interazione sociale.

Fin qui si è accennato alle domande che i sistemi sociali a progressiva richiesta di conoscenza pongono al mondo della scuola, fenomeno che fa la sua comparsa già alla metà degli anni Ottanta per divenire improcrastinabile nel corso del decennio successivo. Tuttavia verso il termine degli anni Novanta nei Paesi OCSE si va delineando una specifica criticità che riguarda i meccanismi di reclutamento e di turn over che interessano il corpo docente. Sono principalmente due i processi che all'epoca generano forti preoccupazioni e la necessità di intervenire con *policy* appropriate. Il primo riguarda la limitata attrattività che la carriera dell'insegnante sembra suscitare, anche in termini tendenziali, soprattutto nelle discipline a più alto contenuto scientifico e tecnologico. Il secondo processo ha a che fare con la struttura della popolazione degli insegnanti che, con accentuazioni diverse, si ripropone nella gran parte dei paesi caratterizzati dalle maggiori economie mondiali e che rappresenta un quadro segnato da fattori comuni quali l'invecchiamento, la forte femminilizzazione, il limitato ritmo di ricambio, etc. In quella fase lo scenario si carica di un ulteriore fattore critico, rappresentato dall'uscita dall'età lavorativa, prevista allora nell'arco di cinque-dieci anni, di una quota ingente del personale docente, che avrebbe quindi generato un problema di tenuta del sistema. Al tempo stesso la prevista fuoriuscita di un'ampia compagine di docenti della scuola dalla vita lavorativa attiva offriva al contempo la possibilità di mettere a punto processi di riforma che incidessero sui principali snodi del sistema scuola, quali la Formazione iniziale ed i meccanismi di ingresso nella professione degli insegnanti, ma anche i dispositivi che presiedono alla Formazione in servizio ed alla valutazione dei docenti. Ciò allo scopo di rendere da un lato maggiormente attrattiva la professione dell'insegnante e al contempo di innalzare il livello di *accountability* del sistema scolastico nei confronti dei diversi portatori di interessi che, nel quadro della società e dell'economia della conoscenza, andavano moltiplicandosi e differenziandosi.

Una prima fase di ricerca a carattere internazionale sulla figura dell'insegnante si apre nel 2001, allorché la Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea promuove una serie di studi dal titolo *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide*.¹ Le ricerche, pubblicate a partire dal 2002, si con-

¹ Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002a), *La professione docente in Europa. Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione*

centrano sul segmento dell'Istruzione secondaria inferiore generale, coprendo alcune delle questioni chiave riguardanti l'evoluzione professionale dell'insegnante, dalla Formazione iniziale, alle forme di ingresso nella carriera, alle dinamiche del rapporto tra domanda e offerta, alle condizioni di servizio, sino al trattamento salariale. La pubblicazione del rapporto di ricerca nel 2002 non è casuale, dato che in quell'anno, nel corso del Consiglio di Barcellona, viene approvato il *Programma di lavoro Istruzione e Formazione 2010* che costituirà per l'intero decennio il documento che integra tutte le azioni a livello europeo riguardanti le sfere dell'Istruzione e della Formazione, compresi i processi di Bologna per l'Istruzione superiore e di Copenhagen per l'Istruzione e la Formazione Professionale.² Nel 2004 esce un ulteriore rapporto di ricerca (solo in lingua inglese e francese), incentrato sul tema dell'attrattività della professione docente nel ventunesimo secolo, che esamina lo scenario europeo fortemente diversificato al proprio interno, ponendo sotto osservazione una serie di questioni nodali. Tra queste si segnalano la necessità di differenziare l'accesso alla carriera dei docenti mantenendone inalterato il livello di competenza, il potenziamento che deve essere impresso alla Formazione continua per evitare una progressione di carriera svincolata processi reali di crescita professionale, la questione della differenziazione degli sviluppi di carriera e dell'uso conseguente di forme di premialità, pur mantenendo garanzie generali di uguaglianza di trattamento, oltre all'importanza di motivare e trattenere nel sistema gli insegnanti di maggiore esperienza e capacità.³ Nel 2005 viene pubblicato un ultimo volume della collana, dal titolo *Reform of Teaching Professions: A Historical Survey*, in cui si ripercorrono i processi di riforma attuati nel contesto europeo dal 1975 al 2002.⁴ La scelta di concentrare la ricerca sulla scuola secondaria inferiore generale si deve a due ordini di ragioni. La prima attiene alla struttura dell'Istruzione post obbligatoria, che nello scenario europeo presenta forti differenziazioni: si pensi all'affermazione del sistema duale nell'area germanica, così come alle differenze tra modelli scolastici tra mondo anglosassone e blocco continentale, etc. Inoltre va ricordato che in base al Trattato di Lisbona, l'Unione Europea non ha competenza diretta in materia di Istruzione generale a livello nazionale, ma si serve del cosiddetto

secondaria inferiore generale, Eurydice, Bruxelles; Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002b), *La professione docente in Europa. Rapporto II. Domanda e offerta. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles; Commissione Europea, Direzione generale Istruzione e Cultura (2002c), *La professione docente in Europa. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles.

² Council of European Communities (2002), *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*, Brussels, (2002/C 142/01 - OJ C142/1 del 16.06.2002).

³ Commission of the European Communities, Directorate General Education and Culture (2004), *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report IV. Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.

⁴ European Commission, Directorate General Education and Culture (2005b), *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report V. Reform of Teaching Professions: A Historical Survey. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.

metodo aperto di coordinamento, nel quadro degli articoli 149 e 150 del Trattato. Con tale termine si intende un approccio decentralizzato che utilizza un'ampia varietà di attività cooperative e il cui obiettivo punta a favorire lo sviluppo progressivo delle politiche da parte degli Stati membri, perseguendo una maggiore convergenza in vista degli obiettivi comunitari. In altri termini, il metodo aperto implica un processo di cooperazione tra Stati membri sulla base di diversi contesti e tradizioni nazionali, mediante la condivisione di esperienze, la definizione di obiettivi comuni e l'apprendimento dalle *best practices* realizzate nei diversi contesti nazionali, ma non può intervenire con direttive specifiche.

Parallelamente all'azione della Comunità Europea anche l'OCSE, l'Organizzazione per la Crescita e lo Sviluppo Economico, a cui aderiscono attualmente 32 Paesi, di cui la maggioranza europei, Svizzera compresa, gli Stati Uniti, il Giappone, l'Australia, il Canada il Messico e la Corea del Sud, decide di promuovere un'attività di ricerca sulla figura dell'insegnante, posta a confronto con i sistemi di *policy* che ne regolano le principali fasi di evoluzione e gli snodi della carriera.⁵ La ricerca internazionale viene lanciata nel 2002 e nel corso dell'anno successivo si giunge alla pubblicazione di venticinque rapporti nazionali che inquadrano lo stato dell'arte per ciascun Paese mediante una ricognizione operata da esperti interni. Successivamente si passerà a corroborare le analisi svolte da esperti dipendenti o incaricati dai governi nazionali con un'attività di valutazione esterna, che sarà condotta in dieci Paesi. Nel 2005 vede la pubblicazione il documento finale, dal titolo *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, che può essere tradotto con *Il ruolo cruciale degli insegnanti. Attrarre, formare e trattenere gli insegnanti di qualità*. Sin dal titolo si chiarisce la finalità dello studio, che come già era accaduto per l'indagine promossa dalla Commissione Europea, non intende limitarsi ad una disamina dell'esistente, ma si propone di fornire sia un'ampia ed articolata analisi dei contesti nazionali e dei raffronti che ne possono essere ricavati sul piano internazionale. Inoltre, il lavoro si caratterizza per essere un contributo allo sviluppo di nuove *policy* che possano incidere efficacemente sugli elementi del sistema che determinano l'innalzamento del grado complessivo di qualità degli insegnanti nei diversi sistemi scolastici nazionali.

La premessa da cui muove la riflessione dell'OCSE è che il miglioramento del grado di efficienza e di equità della scuola dipenda in larga parte dal garantire che soggetti di provata competenza e capacità vogliano intraprendere la carriera di insegnanti, che il livello espresso sia costantemente di qualità e che al più grande numero di studenti sia consentito l'accesso ad un insegnamento di elevata qualità.⁶ In molti Paesi, pur in presenza di un accentuato incremento dell'età media della classe docente, si registra una difficoltà ad attrarre docenti qualificati o a trattenerli

⁵ OECD (2005a), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.

⁶ OECD (2005b), *Teachers Matter. Pointers for Policy Development*, OECD Publishing, Paris.

nel sistema, cosa che determina un possibile abbassamento tendenziale della qualità dell'insegnamento. Si identificano una serie di criticità comuni nell'area OCSE, tra cui la presenza di criticità a livello qualitativo entro il corpo docente, collegamenti limitati tra Formazione iniziale, sviluppo professionale e bisogni delle scuole, oltre ad un peggioramento nell'immagine sociale e nello status degli insegnanti, la composizione problematica della forza lavoro (invecchiamento e femminilizzazione), la presenza di carichi di lavoro medio eccessivo.

Il rapporto è integrato da una serie di prospettive di *policy* che possono favorire un superamento delle criticità accennate. Si insiste ad esempio sul fatto che l'incremento delle conoscenze e delle capacità dei docenti andrebbe perseguito sviluppando profili di insegnamento differenziati, flessibilizzando la Formazione iniziale e stabilendone un sistema di accreditamento, migliorando la selezione in ingresso, certificando i nuovi docenti e potenziandone i programmi di inserimento. Nella fase di *recruiting* e di selezione viene auspicata la promozione di forme più flessibili di impiego, il riconoscimento di maggiore responsabilità alle scuole nella fase di assunzione, l'obbligatorietà del periodo iniziale di prova e la promozione di una maggiore mobilità. Infine, per aumentare la capacità del sistema scolastico di trattenere i docenti meritevoli si consiglia di promuovere una maggiore attività di valutazione e di valorizzazione delle pratiche di insegnamento efficace, di fornire più opportunità per una diversificazione della carriera e di migliorare le condizioni di lavoro. Inoltre, si propone l'introduzione di forme di sanzionamento degli insegnanti che esprimono bassi livelli di professionalità, di fornire maggiore supporto ai neodocenti, di offrire condizioni ed orari di lavoro più flessibili, oltre che di sviluppare comunità professionali di insegnanti. Al tempo stesso si ritiene che lo sviluppo e l'implementazione di *policy* volte al miglioramento del sistema della scuola non possa prescindere da un coinvolgimento degli insegnanti sia nella fase di predisposizione che nella successiva opera di attuazione.

Nel 2005 viene diffuso un primo documento della Commissione Europea, cui due anni più tardi farà seguito un testo maggiormente sistematico, che fissa una serie di principi guida volti a promuovere la professionalità e ad innalzare i livelli di qualificazione degli insegnanti.⁷ Il primo principio evidenzia la necessità di portare la Formazione iniziale degli insegnanti al livello di Istruzione terziaria. In secondo luogo, a parere della Commissione, lo sviluppo professionale dell'insegnante dovrebbe mantenersi costante nel corso della carriera lavorativa e in tal senso andrebbe incoraggiato a tutti i livelli. Inoltre la professione dell'insegnante dovrebbe essere caratterizzata da una forte propensione alla mobilità tra Stati membri, come componente della Formazione iniziale e continua. In tal senso i docenti dovrebbero vedersi riconosciuto lo status di cui godono nel Paese d'origine

⁷ Commission of the European Communities, Directorate-General for Education and Culture (2005a), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).

anche presso i Paesi ospitanti e al tempo stesso dovrebbero potersi vedere validate le competenze acquisite all'estero. Infine viene raccomandata una collaborazione più attiva tra gli organismi che dispensano la Formazione iniziale degli insegnanti e le istituzioni scolastiche, le imprese ed i soggetti che promuovono percorsi formativi in ambiente di lavoro (*non formal ed informal learning*).

Dato lo scenario appena tratteggiato, le competenze chiave dell'insegnante dovrebbero essere ampliate, includendovi innanzitutto la capacità di lavorare interagendo con gli sviluppi della conoscenza, della tecnologia e con i mezzi della società dell'informazione. Dato il ritmo sempre più elevato con cui le conoscenze divengono obsolete, l'insegnante deve essere in grado di acquisire, analizzare, validare e trasmettere tipi diversi di conoscenza e di riflettere su di essi. Le sue *skill* dovranno quindi comprendere la costruzione di ambienti di apprendimento anche non tradizionali, oltre all'uso efficace delle tecnologie di informazione e comunicazione nei processi di insegnamento e apprendimento. Un secondo filone di competenze chiave risulta collegato alla dimensione sociale dell'insegnamento. L'importanza attribuita ai processi di inclusione sociale cui l'attività didattica risulta finalizzata, insieme alla progressiva enfasi posta sulle caratteristiche individuali degli allievi, comportano il potenziamento di competenze legate allo sviluppo di una collaborazione efficace con una molteplicità di soggetti eterogenei e ad una didattica personalizzata e orientata alla promozione di forme di apprendimento di tipo cooperativo. Un ultimo *cluster* di competenze chiave riguarda la dimensione sovranazionale ed europea, da promuovere in tutte le sedi.

A partire dal 2005 il contesto dell'Unione Europea ha conosciuto una stagione di riforme dei sistemi scolastici nazionali e dei dispositivi che regolano la Formazione iniziale e la progressione di carriera degli insegnanti, alcune delle quali vengono ripercorse in questo lavoro, compresi i loro sviluppi in corso (si pensi al caso della Francia). Per tale ragione scopo della ricerca che qui si presenta è anche quello di aggiornare le conoscenze sugli scenari nazionali, operandone una ricognizione a conclusione dei processi riformatori o, come nel caso della Francia, ad una fase di sviluppo avanzato.

Nel medesimo anno l'UNESCO pubblica una serie di linee guida e di raccomandazioni volte a riorientare la Formazione degli insegnanti per renderla compatibile con le necessità di sostenibilità del sistema scolastico.⁸

Nel 2009 l'OCSE ha inoltre promosso un'indagine internazionale di tipo settoriale che verte sugli aspetti della valutazione applicata alla misurazione della *performance* degli insegnanti. Lo studio, più che ad un'analisi sistematica dei contesti nazionali, mira a raccogliere ed inventariare una serie di buone pratiche sia in fase sperimentale che poste a regime, osservabili sul piano nazionale, regionale e delle singole istituzioni scolastiche.⁹ Contestualmente, sempre nel 2009, l'Organizza-

⁸ UNESCO (2005), *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*, Technical Paper N. 2/2005, Paris.

zione per la Cooperazione e lo sviluppo Economico pubblica un secondo lavoro di ricerca, che insiste anch'esso sui temi della valutazione dei docenti scolastici, approfondendo cinque scenari internazionali, costituiti da Finlandia, Inghilterra, Ohio, Cile e Francia.¹⁰ Infine nel 2010 l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) cura un lavoro di ricerca dal titolo *Teachers and Trainers for the Future*, in cui viene delineato un nuovo profilo dell'insegnante e del formatore nel settore dell'Istruzione e della Formazione tecnica e professionale, guardando alle nuove condizioni ed ai nuovi scenari cui il sistema scolastico odierno deve fare fronte.¹¹

In Italia la riflessione in merito alla figura dell'insegnante ed alla sua evoluzione abbraccia una molteplicità di aree disciplinari, dalla sociologia della scuola e più in generale della ricerca sociale, agli studi di carattere giuridico, socio-psicologico e di teoria della didattica, per giungere ad ambiti specializzati quale l'applicazione delle nuove tecnologie ai contesti di insegnamento, le analisi di autoefficacia, la relazione tra insegnante allievo, il rapporto tra insegnamento e bisogni educativi speciali e così via.¹²

Non si intende qui approfondire questo genere di studi, dato che l'analisi verrà condotta e si manterrà sul piano internazionale. Tuttavia, sembra opportuno citare il fatto che alcuni degli elementi che hanno caratterizzato il recente processo di riorganizzazione di alcuni settori della scuola italiana troveranno nelle pagine che seguono alcuni riscontri e rinvii degni d'interesse.

1.2. LA QUALIFICAZIONE DEGLI INSEGNANTI SECONDO LA COMMISSIONE EUROPEA

L'Unione Europea si è espressa a più riprese in materia di qualificazione degli insegnanti. È il caso in primo luogo dei *Principi comuni europei sulle qualifica-*

⁹ OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, Paris.

¹⁰ Isoré M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper N. 23, OECD Publishing, Paris.

¹¹ ILO (International Labour Organization) (2010), *Teachers and Trainers for the Future. Technical and Vocational Education and Training in a Changing World. Report for Discussion at the Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training (29-30 September 2010)*, ILO, Geneva.

¹² Per citare solamente a titolo di esempio alcuni degli studi maggiormente significativi sul profilo e la condizione degli insegnanti in Italia apparsi negli anni recenti si può fare riferimento ai testi seguenti. Fondazione Giovanni Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Bari, Laterza; Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Bari, Laterza; Associazione Treelle (2002), *Scuola italiana, scuola europea? Dati e confronti*, Genova, Tipografia Araldica; Associazione Treelle (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati analisi e proposte per valorizzare la professione*, Genova, Tipografia Araldica; Associazione Treelle (2008), *Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto*, Genova, Tipografia Araldica. Per una ricognizione comparata sulla condizione degli insegnanti in area OCSE si rinvia al programma TALIS (*Teaching and Learning International Survey*). Infine per mettere a fuoco la condizione dei docenti italiani della scuola si può consultare la recente indagine promossa da CISL Scuola e realizzata da SWG: CISL Scuola (2010), *Energie per il domani. La scuola italiana: valori e consapevolezza a servizio dei giovani e del Paese*, Roma.

zioni e le competenze dell'insegnante.¹³ La comunicazione del 2005 fissa quattro principi comuni volti a promuovere la professionalità e ad innalzare i livelli di qualificazione degli insegnanti. Il primo principio evidenzia la necessità che la classe insegnante europea sia costituita da soggetti laureati, che sotto il profilo della qualificazione siano giunti sino al livello di Istruzione terziaria. Un aspetto di rilievo riguarda il fatto che l'accesso alla laurea triennale (*Bachelor*) o alla successiva laurea specialistica (*Master degree*) dovrebbe essere favorito anche nei confronti di quanti esercitano la professione e ne siano sprovvisti, secondo una logica di qualificazione professionale nel corso dell'intera vita lavorativa. Si insiste inoltre sul carattere di tipo multidisciplinare che è opportuno caratterizzi la Formazione iniziale dei docenti. I percorsi formativi in tal senso dovrebbero, oltre che abilitare al possesso delle conoscenze disciplinari, essere orientati inoltre allo sviluppo di conoscenze pedagogiche, delle capacità e competenze richieste per guidare e supportare i processi di apprendimento e infine non dovrebbero prescindere dalla necessaria comprensione delle dimensioni culturali e sociali dell'educazione.

In secondo luogo, a parere della Commissione, lo sviluppo professionale dell'insegnante dovrebbe caratterizzarsi come una costante nel corso della carriera lavorativa e in tal senso andrebbe incoraggiato a tutti i livelli. Così come alle nuove generazioni si richiede di intendere la propria progressione nelle conoscenze e competenze in una prospettiva aperta in termini temporali, così anche coloro che sono chiamati a formarne le risorse intellettuali per vivere attivamente nella società della conoscenza dovrebbero sentirsi per primi coinvolti in un processo di apprendimento permanente.

Inoltre la professione dell'insegnante dovrebbe essere caratterizzata da una forte propensione alla mobilità tra Stati membri, come componente della Formazione iniziale e continua. In tal senso i docenti dovrebbero vedersi riconosciuto lo status di cui godono nel Paese d'origine anche nei paesi ospitanti e al tempo stesso dovrebbero potersi vedere validate le competenze acquisite all'estero.

Infine, secondo il parere della Commissione, gli organismi che si occupano della Formazione iniziale degli insegnanti è opportuno collaborino attivamente con le istituzioni scolastiche, con le imprese e con quanti forniscono percorsi formativi in ambiente di lavoro (*non formal e informal learning*). Solo così sarà possibile che i docenti siano incoraggiati a valutare e affinare periodicamente la propria pratica professionale, mantenendosi aggiornati sugli sviluppi in campo tecnologico e sugli scenari di innovazione e ricerca applicata al mondo del lavoro e delle professioni e vedendosi validare le competenze acquisite.

Dato lo scenario appena tratteggiato, le competenze chiave dell'insegnante dovrebbero essere ampliate, includendovi innanzitutto la capacità di lavorare con la conoscenza, la tecnologia e l'informazione. Dato il ritmo sempre più elevato con

¹³ Commission of the European Communities, Directorate-General for Education and Culture (2005a), cit.

cui le conoscenze divengono obsolete, l'insegnante deve essere in grado di acquisire, analizzare, validare e trasmettere tipi diversi di conoscenza e di riflettere su di essi. Le sue *skill* dovranno quindi comprendere la costruzione di ambienti di apprendimento anche non tradizionali, oltre all'uso efficace delle tecnologie di informazione e comunicazione nei processi di insegnamento e apprendimento. Un secondo filone di competenze chiave risulta collegato alla dimensione sociale dell'insegnamento. L'importanza attribuita ai processi di inclusione sociale cui l'attività didattica risulta finalizzata, insieme alla progressiva enfasi posta sulle caratteristiche individuali degli allievi, comportano lo sviluppo di competenze legate alla propensione alla collaborazione con altri e ad una didattica personalizzata e orientata alla promozione di forme di apprendimento di tipo cooperativo.

Un ultimo *cluster* di competenze chiave riguarda la dimensione sovranazionale ed europea. Gli insegnanti dovrebbero essere in grado di promuovere la mobilità e la cooperazione a livello comunitario, incoraggiando il rispetto e la comprensione interculturale. Tale aspetto richiede come preconditione la conoscenza e l'uso efficace delle lingue straniere da parte dei docenti della scuola, oltre che la trasparenza delle qualificazioni degli insegnanti per permetterne il mutuo riconoscimento e promuovere la mobilità in campo scolastico e formativo.

Lo spirito ed i contenuti specifici alla base dei *Principi comuni europei sulle qualificazioni e le competenze dell'insegnante* sono reperibili, in forma maggiormente analitica, anche nella Comunicazione della Commissione del 2007 dal titolo *Potenziare la qualità della Formazione degli insegnanti*.¹⁴ Nel testo, che raccorda la precedente riflessione sui principi comuni ad un'analisi sulle caratteristiche del profilo dell'insegnante a livello europeo e sulla crescente domanda di personale cui non corrisponde un'equivalente crescita dell'offerta, si insiste sulla necessità di una riqualificazione complessiva della figura del *teacher*, sia in termini di riorganizzazione della sua Formazione iniziale, che di predisposizione di adeguati sistemi di Formazione continua intesa in una prospettiva di *lifelong learning*.

¹⁴ Commission of the European Communities (2007), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Improving the Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final. (http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)

2. La valutazione della performance di insegnanti e formatori nello scenario OCSE

Il tema riguardante le pratiche di valutazione e di *assessment* entro i sistemi educativi costituisce un punto di approdo relativamente recente nella riflessione condotta dai principali organismi internazionali che operano nel campo della ricerca nella sfera dell'*education*.¹⁵ Limitandoci ai lavori condotti dall'OCSE indirizzati alla valutazione della scuola di grado primario e secondario nel corso dell'ultimo decennio, è possibile individuare un percorso di graduale ampliamento del campo di analisi e della formulazione di indicazioni di *policy* che, partendo dalla messa a punto di strumenti per l'*assessment* dei risultati di apprendimento degli studenti, giunge, per tappe distinte e progressive, sino alla presa in considerazione dei sistemi di Istruzione e di Formazione Professionale nel loro insieme. Questi ultimi sono divenuti oggetto di indagini sistematiche mediante l'analisi puntuale dei diversi scenari nazionali (o sub-nazionali), che ad oggi presenta un quadro fortemente eterogeneo, oltre che essere posti al centro di proposte di *policy* mediante la formulazione di possibili linee di sviluppo in vista della definizione, implementazione ed utilizzo di efficaci e coerenti sistemi di valutazione ed *assessment* a livello sistemico.

Se ci atteniamo ad una definizione classica di sistema, inteso nei termini di un insieme di elementi componenti tra loro in rapporto di interrelazione che dà luogo ad un'unità integrata, la cui modifica di una singola parte retroagisce sul tutto riorganizzandone la conformazione complessiva, è possibile proporre una periodizzazione di massima, sulla cui base scandire le principali fasi che hanno fin qui caratterizzato l'azione, insieme analitica e propositiva, compiuta dall'OCSE.

Una prima fase, situabile tra gli anni Novanta ed i primi anni Duemila, segnata in particolare dall'avvio dell'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*), ha per fulcro la predisposizione di dispositivi per la misurazione dei risultati (*outcomes*) dei sistemi educativi, mediante l'*assessment* ciclico di set distinti di competenze (o sarebbe meglio dire di loro componenti). Nel caso dell'indagine PISA ad essere sottoposto ad esame comparato è il grado di letteratismo su cui si posizionano gli studenti quindicenni in tre campi distinti, corrispondenti alle conoscenze e *skill* in lettura, matematica e scienze. L'indagine è preceduta da una

¹⁵ I termini *evaluation* ed *assessment* vengono comunemente impiegati come sinonimi, tuttavia nel lavoro qui presentato si utilizza la distinzione introdotta da Harlen, secondo la quale *assessment* è usato in relazione al processo di decisione, raccolta e formulazione di giudizi su evidenze collegate al raggiungimento di particolari obiettivi di apprendimento da parte degli studenti, mentre con *evaluation* si intende il medesimo processo applicato a sistemi, programmi, procedure e processi. Si veda Harlen, W. (2007), "Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, No. 1, pp. 15-28.

serie di ricerche comparate compiute dall'OCSE nel corso degli anni Novanta sulla popolazione adulta, tra cui si segnalano IALS (*International Adult Literacy Survey*) e ALL (*Adult Literacy and Life Skills Surveys*). Il programma di *assessment* fa seguito inoltre all'attività di ricerca compiuta dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), che sin dagli inizi degli anni Settanta realizza indagini sulla *performance* degli alunni della scuola primaria in ambiti disciplinari quali la lettura, la matematica e le scienze e che successivamente, con il programma TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) avviato nel 1995 e PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) a partire dal 2001, imprime alle proprie indagini una progressione ciclica ed una più accentuata enfasi sulle competenze piuttosto che sui contenuti curricolari.

L'elemento che accomuna le diverse indagini internazionali è costituito dal ricorso a test standardizzati ed *output-based*, che rispondono allo scopo di accertare il possesso di conoscenze ed abilità (*knowledge, skills*) non in termini di padronanza di porzioni del curriculum scolastico, ma di una loro capacità di selezione, mobilitazione ed utilizzo efficace in vista di una piena partecipazione alla vita sociale e dell'ingresso nella vita adulta da parte degli studenti giunti in prossimità del completamento dell'obbligo scolastico.¹⁶

A questa prima fase, che non si esaurisce nel periodo considerato ma i cui effetti si sono andati progressivamente ampliando in termini di paesi coinvolti nei programmi triennali di *assessment*, oltre che di progressivo affinamento degli strumenti di indagine, a partire dal 2005 ne segue una seconda che presenta le caratteristiche di un passaggio di livello. In quegli anni si assiste alla pubblicazione di una serie di attività di ricerca di carattere settoriale, che pongono a fuoco di volta in volta componenti distinte del sistema educativo, accompagnando l'opera di indagine comparata a livello internazionale con l'offerta di elementi diretti al miglioramento delle *policy* praticate presso i diversi contesti nazionali o sub-nazionali, sia sul piano della riflessione teorico-metodologica che sotto il profilo della *governance* dei processi di evoluzione a livello settoriale. È questo il caso, in primo luogo, dei programmi di ricerca sugli aspetti della valutazione applicata alla misurazione della *performance* degli insegnanti. Nel 2005 vede la pubblicazione il lavoro di ricerca dal titolo *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.¹⁷ Il filone di indagine verrà ripreso in seguito. Un primo lavoro, *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, intende fornire un quadro di riferimento teorico per la lettura delle pratiche di *assessment* della *performance* degli insegnanti, distinguendo i diversi aspetti coinvolti e le loro connessioni reciproche.¹⁸ La finalità è di assicurare che la valutazione

¹⁶ Si veda al riguardo OECD (2002), PISA 2000 Technical Report, OECD Publishing, Paris.

¹⁷ OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.

¹⁸ Santiago P., Benavides F. (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD Publishing, Paris.

dei docenti possa essere maggiormente finalizzata all'innalzamento del livello dei risultati di apprendimento ottenuti dagli studenti. L'applicazione del quadro di riferimento metodologico messo a punto dall'OCSE è stata effettuata al momento per compiere una *review* del caso portoghese.¹⁹ Un successivo rapporto di ricerca pubblicato nel medesimo anno, *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, mira a raccogliere ed inventariare una serie di buone pratiche osservabili a livello di paesi OCSE sul piano nazionale, regionale e delle singole istituzioni scolastiche e formative, mentre il terzo, *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, approfondisce cinque scenari internazionali, costituiti da Finlandia, Inghilterra, Ohio, Cile e Francia.²⁰

A partire dalla fine del 2009 l'OCSE lancia un nuovo programma, che nell'economia della periodizzazione qui proposta potrebbe essere fatto rientrare in una terza fase di approccio al tema della valutazione, che interessa il mondo della scuola primaria e secondaria. Il programma, denominato *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, si colloca sul piano della valutazione dei sistemi educativi intesi come unità integrate al cui interno figurano elementi interrelati, riconducibili a piani distinti, quali l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*).

La figura (Fig. 1), che riporta il *Framework* concettuale per l'analisi dei sistemi di valutazione e di *assessment* nella scuola sviluppato dall'OCSE, mostra la fitta rete di interrelazioni che percorrono i sistemi educativi, di cui solo in tempi relativamente recenti si è passati da una visione prevalentemente monodimensionale o settoriale ad un approccio di tipo più "olistico".

Va richiamata inoltre la comparazione contenuta nel volume *Responsabilità ed autonomia degli insegnanti in Europa*, (EURYDICE, 2008) che presenta un quadro piuttosto aggiornato della situazione ed evidenzia come nella maggior parte dei Paesi europei i meccanismi di valutazione e di incentivi siano sempre più strettamente collegati.

I sistemi, come tali, non sono riassumibili nella somma degli effetti prodotti dalle loro singole componenti e per tale ragione necessitano di un modello unitario e sistemico (*framework for evaluation and assessment*). Il *framework* funge da quadro di riferimento per i processi di progettazione dell'impianto valutativo generale, oltre che per l'implementazione coerente e quanto più possibile integrata dei suoi elementi portanti e per l'utilizzo efficace dei risultati, ivi compresa la loro

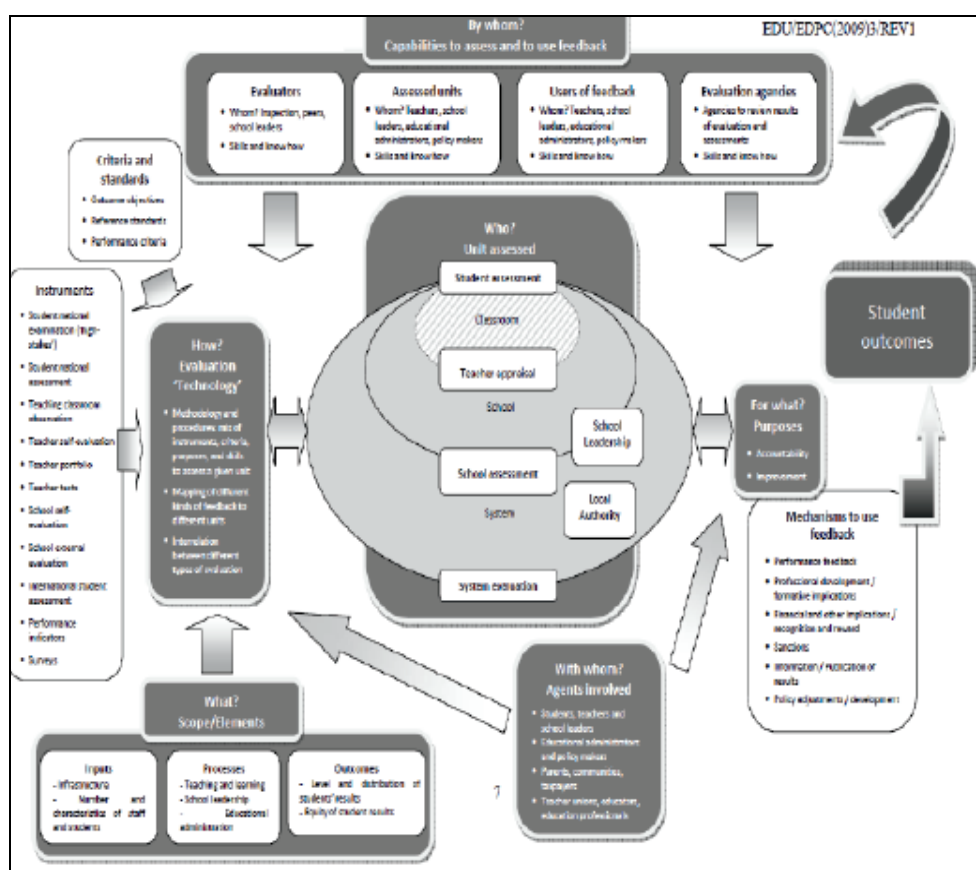
¹⁹ Santiago P., Roseveare D., van Amelsvoort G., Manzi J., Matthews P. (2009), *Teaching Evaluation in Portugal*, OECD Review, OECD Publishing, Paris.

²⁰ OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, OECD Publishing, Paris; Isoré M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper N. 23, OECD Publishing, Paris.

comunicazione e discussione presso l'intera rete degli *stakeholder*. Il programma si propone di fornire agli Stati membri sia un quadro di analisi sullo stato dell'arte rinvenibile entro i diversi contesti nazionali/sub-nazionali, sia adeguate indicazioni in vista della definizione di più efficaci *policy* di settore.

L'attività valutativa nelle sue diverse forme tende pertanto ad essere sempre meno intesa come un fine in sé, quanto piuttosto alla stregua di uno strumento per conseguire un più alto livello di risultati da parte della popolazione studentesca, grazie ad un miglioramento della *performance* delle istituzioni scolastiche e formative. Tale centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui sempre più si guarda ai sistemi educativi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento dei sistemi al proprio interno (*improvement*).

Fig. 1 - Framework concettuale per l'analisi dei sistemi di valutazione e di assessment nell'education



Fonte: OECD, 2009

In generale, i modelli di valutazione e di *assessment* impiegati nei diversi contesti nazionali (o sub-nazionali nel caso le competenze siano devolute a tale livello) rispondono quindi a due distinte finalità tra loro interconnesse. Da un lato l'attività valutativa consente ai sistemi di rendere conto dei risultati ottenuti e del livello di qualità prodotta, considerata sia nel complesso, che generata dai diversi attori coinvolti (*in primis* istituzioni scolastiche e insegnanti), dall'altro i medesimi attori sono spinti a far evolvere le politiche o le pratiche adottate sulla base dei risultati ottenuti dall'opera di valutazione.

Sotto il profilo della riflessione teorica sul termine *accountability*, si evidenzia come sia in corso una ridefinizione del suo concetto, che va nella direzione di un'espansione della sua estensione semantica. Tradizionalmente il concetto è stato utilizzato nel campo della sociologia politica ma più recentemente Mulgan ha sottolineato che quello di *accountability* "va inteso come un termine generale per ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici particolari".²¹ In questo senso *accountability* si lega a concetti quali responsabilità, capacità di risposta [*responsiveness*], controllo, trasparenza, etc. Bovens chiarisce tale aspetto e definisce il termine in un significato esteso: "una relazione tra un attore [*actor*] ed un forum [*forum*], nella quale l'attore ha un obbligo di spiegare e di giustificare la propria condotta, il forum può porre quesiti e formulare giudizi e l'attore deve affrontarne le conseguenze".²² Il merito di tale definizione si basa sulla relazione sociale che intercorre tra attori e forum e sul processo di formulazione delle ragioni a giustificazione della propria linea di azione. Il significato si presta in modo particolare a spiegare i processi di legittimazione delle *policy* che si sviluppano tra istituzioni e sfera della società civile.

Qualora si pongano a confronto le prospettive di *accountability* e di *improvement* dei sistemi educativi con ciascuna componente del *framework* di valutazione ed *assessment* proposto dall'OCSE, articolato in *student assessment*, *teacher appraisal*, *school evaluation* e *system evaluation*, possono essere ricostruiti alcuni elementi qualificanti che danno conto del grado di complessità dello scenario complessivo (Fig. 2).

Considerando la componente del sistema rappresentata dalla valutazione degli insegnanti, secondo una prospettiva di *accountability* possiamo distinguere tra due criteri che generalmente ne sono sottesi. Da un lato l'*efficacia educativa*, che si esplica nell'assicurare che la pratica di insegnamento soddisfi gli standard curricolari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza, dall'*equità educativa*, che consiste nel garantire che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro *back-*

²¹ Mulgan R. (2000), "Accountability: An Ever-Expanding Concept?" *Public Administration* 78 (3), pp. 555-573 (nostra traduzione).

²² Bovens M. (2007), "New Forms of Accountability and EU-Governance", *Comparative European Studies* 5/2007, pp.104-120 (nostra traduzione).

ground in ingresso. La valutazione degli insegnanti risponde altresì ad una serie di finalità ulteriori, quali l'accertamento del grado di attitudine, delle conoscenze e capacità per promuoverne il riconoscimento del livello di competenza e di *performance*, anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status. In tal modo il riconoscimento sociale delle capacità di insegnamento e dell'impegno espresso nell'attività professionale si coniuga con la finalizzazione della qualità della *performance* dagli insegnanti al successo formativo degli studenti.

In termini di approccio formativo la valutazione del corpo docente risponde alla necessità di identificare punti di forza e di debolezza sia sotto il profilo delle conoscenze disciplinari che della padronanza di ulteriori competenze di carattere metodologico e comunicativo, raccordando il processo di definizione dei programmi di sviluppo professionale svolti ai vari livelli del sistema scolastico con i bisogni effettivi degli insegnanti ed i loro obiettivi di apprendimento.

Fig. 2 - *Prospettive di accountability e di improvement in rapporto alla valutazione della valutazione degli insegnanti e formatori*

	Prospettiva di <i>accountability</i>	Prospettiva di <i>improvement</i>
Approccio prevalente	Sommativo	Formativo
Teacher appraisal	- <i>Efficacia educativa</i>: assicurare che l'insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza. - <i>Equità educativa</i>: assicurare che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro <i>background</i> in ingresso. - Accertamento del grado di attitudine e delle conoscenze per promuovere il riconoscimento del livello di competenza e di <i>performance</i> espressa nell'insegnamento. - Promozione della finalizzazione dell'insegnamento al successo formativo degli studenti. - Riconoscimento sociale delle capacità di insegnamento e dell'impegno nell'attività professionale.	- Identificazione dei punti di forza e di debolezza e fornire adeguate opportunità di sviluppo professionale per le aree che necessitino di un potenziamento. - Definizione dei programmi di sviluppo professionale in coerenza con i bisogni effettivi degli insegnanti ed i loro obiettivi di apprendimento.

3. Rassegna di alcuni scenari nazionali significativi in ambito europeo

Negli anni recenti la tematica connessa allo sviluppo di *framework* concettuali sulla cui base costruire i profili degli operatori dei sistemi educativi nazionali entro lo scenario europeo è andata acquisendo progressivamente sempre maggiore rilievo.

Nella dimensione europea i sistemi di valutazione di insegnanti e formatori hanno acquisito progressivamente un ruolo centrale, anche per ragioni legate alla trasparenza e all'assicurazione della qualità per le esperienze di apprendimento attuate mediante scambi transnazionali. A partire dal Consiglio di Lisbona e dall'adozione nel 2002 del programma *Education and Training 2010*, la cui finalità generale consiste nello sviluppo di uno spazio europeo dell'apprendimento in cui i soggetti possano realizzare pratiche di mobilità formativa nel corso della vita potendo spendere le competenze comunque e ovunque acquisite, quello della reciproca trasparenza e leggibilità dei sistemi dell'Istruzione e della Formazione è divenuto un elemento cardine delle *policy* comunitarie.

Di seguito vengono passati in rassegna una serie di quadri nazionali particolarmente significativi in tema di valutazione dei docenti e dei formatori.

3.1. INGHILTERRA

A. Sistemi di valutazione degli insegnanti

Il sistema di valutazione degli insegnanti applicato in Inghilterra (Fig. 3) si basa sulla nozione centrale di *performance management of teachers*, ossia di gestione dei livelli di *performance* dei docenti scolastici. Con questo concetto si intende il processo di valutazione del grado di prestazione complessiva di un insegnante in rapporto alla sua *job description* e alle condizioni previste dall'ordinamento ministeriale che stabilisce le condizioni di servizio e di retribuzione dell'insegnante, lo *School Teachers' Pay and Conditions Document*.²³ Inoltre il sistema di gestione della *performance* tiene conto dello sviluppo professionale individuale dei docenti scolastici, nel contesto del piano di miglioramento complessivo dell'istituto scolastico. A tale scopo, il processo si basa sul set di standard che definisce le attitudini, le conoscenze e le capacità professionali ad ogni stadio della carriera dell'insegnante.

²³ Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009a), *School Teachers' Pay and Conditions Document*, London: The Stationery Office, 2009 (<http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-00800-2009>).

Le attuali disposizioni che regolano l'intera materia, una versione con rilevanti integrazioni e modifiche rispetto al modello adottato in precedenza, sono entrate in vigore nel settembre del 2007 ed hanno trovato effettiva applicazione sulla struttura delle retribuzioni a partire dal settembre 2008.²⁴ Il testo di legge che ne rappresenta il fondamento giuridico è costituito dal Regolamento sullo *School Teacher Management*, approvato nel 2006.²⁵ Entrambi gli articolati, in forma diversa, discendono dalla legge quadro sull'educazione (*Education Act*) del 2002.

Fig. 3 - Valutazione degli insegnanti. Inghilterra

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
<i>School Teacher Management</i> (2006) <i>School Teachers' Pay and Conditions Document</i> (2006)	Sì	Tutti annualmente salvo eccezioni (<i>advantage skills teacher</i>)	Interno (dirigente scolastico o suo delegato: <i>CPD leader</i>)	Standard professionali relativi alla <i>qualification</i> per valutare la <i>performance</i> dell'insegnante
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con aumenti retributivi	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
<i>Evaluation cycle</i> - osservazione della pratica didattica - eventuale raccolta di testimonianze da parte dei colleghi	La valutazione degli insegnanti è inserita con: - il sistema di formazione in servizio - il sistema di valutazione di Istituto	<i>Main scale pay</i> : rapporto diretto <i>Upper scale pay e advantage skills teacher</i> : discrezionalità riconosciuta al dirigente scolastico	Possibilità di una reiterazione del ciclo di valutazione	<i>Professional standards</i> : - attributes - knowledge - skills <i>Peer review</i> mediante pratica di osservazione in classe

Il procedimento sulla base del quale gli insegnanti sono sottoposti ad una valutazione della *performance* professionale si svolge con cadenza annuale. Il processo di valutazione si articola in una serie di fasi consecutive, di cui lo stadio iniziale è rappresentato da un incontro programmatico che viene tenuto all'inizio di ogni ciclo valutativo tra il valutatore (*reviewer*) e l'insegnante oggetto dell'attività valutativa (*reviewee*). Gli aspetti considerati nel corso della riunione in cui si procede all'impostazione della fase operativa riguardano in primo luogo gli obiettivi individuali del valutato in relazione alla sua *job description* e all'annualità di servizio. Inoltre, vengono definite le modalità per l'osservazione della pratica didattica all'interno della classe, oltre ai criteri sulla base dei quali si procederà alla verifica della *performance*, al supporto che verrà fornito al valutato ai fini di venire incontro ai criteri di giudizio, ed ai fabbisogni formativi e di sviluppo professionale necessari al raggiungimento degli standard e le azioni che devono essere intraprese

²⁴ Department for Education and Skills (DfES) (2006), *Performance Management for Teachers and Head Teachers*, London: DFES, http://www.teachernet.gov.uk/_doc/10405/PM%20Guidance%20print%20final%20Nov%2006.pdf

²⁵ *The Education School Teacher Performance Management* (2006) *Regulations*, SI 2006/2661 (<http://www.opsi.gov.uk/SI/si2006/20062661.htm>).

per farvi fronte. A conclusione di ciascun ciclo si tiene una riunione di revisione (*review meeting*) allo scopo di vagliare il grado di *performance* dimostrato dall'insegnante nel corso dell'intero periodo di osservazione, in rapporto ai criteri fissati e, laddove il valutato possieda i requisiti per un avanzamento retributivo, di formalizzarne la richiesta. L'osservazione in classe ha una durata massima di tre ore nel corso dell'anno. L'osservazione è compiuta di norma dal *reviewer*. La valutazione verte generalmente su una serie di obiettivi definiti in rapporto agli standard professionali di *performance*, ma il valutatore può allargare la propria osservazione sino a prendere in considerazione il grado di *performance* nel suo complesso.

Nel contesto inglese, la politica per la valutazione della *performance* degli insegnanti è posta in capo al dirigente scolastico, coadiuvato dal proprio staff, che ne risponde al consiglio direttivo.

Ciascun istituto scolastico è tenuto a sviluppare una propria politica ed una serie di procedure operative in tal senso, incentrate sui seguenti aspetti principali:

- definizione dei risultati che si intende raggiungere e dei metodi e delle modalità con cui verranno misurati;
- definizione del processo di gestione della performance degli insegnanti all'interno di un più generale sistema di miglioramento della qualità espressa dalla scuola, con l'indicazione dei raccordi tra la valutazione dei docenti e le ulteriori misure di sviluppo della scuola, l'autovalutazione di istituto e la programmazione del miglioramento continuo dei processi e dei risultati dell'insegnamento e degli apprendimenti;
- definizione delle misure e delle modalità con cui si intende perseguire l'affidabilità e l'equità delle pratiche di valutazione delle performance individuali che riguardino insegnanti in possesso di simili livelli di esperienza o di responsabilità;
- definizione dei tempi del processo;
- definizione di un protocollo per l'osservazione delle attività di docenza all'interno delle classi;
- garanzia di un livello adeguato di Formazione rivolta alle figure impegnate nei processi di valutazione;
- definizione delle procedure per il monitoraggio e la valutazione periodica del sistema di valutazione degli insegnanti messo a punto presso la scuola;
- definizione di procedure supplementari per l'esecutività del sistema di valutazione degli insegnanti.

B. Periodo di primo inserimento

La riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 introduce l'obbligatorietà di un periodo di inserimento in prova denominato *induction*, da parte di tutti gli insegnanti di nuova qualifica (*newly qualified teachers*).²⁶ La fase di inseri-

²⁶ *Teaching and Higher Education Act* (1998).

mento, della durata di un anno, prevede che i nuovi insegnanti vengano sottoposti ad un periodo di osservazione, e che possano godere di specifiche misure quali l'offerta di un accompagnamento prolungato e di sostegno nello stadio di primo accesso alla professione.

L'implementazione del periodo di prova nell'attività professionale prende avvio nel maggio del 1999, quando a tutti gli insegnanti in Formazione da poco entrati in possesso del QTS viene richiesto di portare a termine un periodo di tre trimestri (*terms*), equivalenti ad un'annualità.

L'assolvimento del periodo di *induction* risponde allo scopo di condurre gli allievi ad un livello di professionalità misurata su precisi standard nazionali di riferimento. Più recentemente nuovi standard, riformulati dalla TDA e che vanno sotto il termine di *core standards*, rappresentando la parte basilare degli attuali standard professionali dell'insegnante introdotti nel 2007, fungono da referenziali per il completamento del periodo di inserimento dei docenti nella scuola.²⁷

Alla stessa stregua degli standard di riferimento per il QTS i *core standards*, che ne rappresentano la parte rispetto al tutto, seguono un'articolazione in attitudini professionali, conoscenze e sapere professionale, oltre che capacità professionali. La loro funzione, come nel caso degli standard QTS, è quella di fornire un referenziale in termini di competenze per misurare l'effettiva padronanza delle attività professionali.²⁸

Il periodo di prova combina un programma individualizzato di accompagnamento, che fornisce opportunità di approfondimento delle conoscenze, capacità e livelli di raggiungimento in relazione agli standard per l'ottenimento del QTS, con una valutazione sistematica del grado di *performance* via via ottenuto dai neodocenti. Le diverse e tra loro integrate attività di supporto tengono conto dei punti di forza e delle aree di sviluppo, così come definiti nel profilo di ingresso nella carriera e di successivo sviluppo (*Career Entry and Development Profile: CEDP*), cui si è accennato in precedenza, che accompagna ciascun nuovo insegnante dal termine della Formazione iniziale sino al primo impiego, tenendo traccia del patrimonio di competenze acquisite e del loro livello di raggiungimento. Il CEDP è costituito da una risorsa di tipo *on-line* rivolta agli allievi ed ai docenti in prova e fornisce un *framework* rispetto al quale individuare le acquisizioni, gli obiettivi e le dinamiche dei bisogni di sviluppo professionale.

²⁷ Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007a), *Professional Standards for Teachers: Core*, London: TDA, (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_core.pdf).

²⁸ Per la consultazione del materiale di orientamento predisposto ad uso degli insegnanti neoqualificati si veda: Department for Children Schools and Families (DCSF) (2008a), *Statutory Guidance on Induction for Newly Qualified Teachers in England*, London: DCSF, (http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12703/080623%20Induction%20Statutory%20Guidance.pdf); Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007c), *Supporting the Induction Process: TDA Guidance for Newly Qualified Teachers*, London: TDA, (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/core_standards_guidance.pdf).

Nel corso del periodo di *induction* un ruolo cruciale è svolto dai dirigenti scolastici, i quali sono tenuti ad assicurare che l'orario di insegnamento dei *newly qualified teachers* non ecceda il 90% di quello degli altri docenti della scuola.

I docenti in prova che non superino positivamente il periodo obbligatorio di primo inserimento non sono dichiarati idonei ad essere impiegati come insegnanti nelle scuole pubbliche.

I nuovi insegnanti sono assistiti da un tutor che ha la responsabilità di monitorare, accompagnare e valutare l'operato di un docente da poco nominato. In linea di principio tale figura deve essere un membro del personale docente che possieda il tempo, le competenze, la preparazione e l'autorevolezza per esercitare il proprio ruolo efficacemente, incluso il fatto di tenere un comportamento rigoroso e di formulare giudizi chiari e imparziali sui progressi verso l'assolvimento dei *core standards*.

In termini di analisi dell'operato del nuovo insegnante e di valutazione formale del suo operato, il *General Teaching Council for England* ha fissato una serie di risultati attesi dai vari attori:

- *tutor*: realizzare almeno sei analisi dei progressi e coordinare tre incontri di valutazione formale;
- *newly qualified teacher*: tenere traccia delle attività svolte e partecipare agli incontri programmati per l'analisi dei progressi e la valutazione formale;
- *dirigente scolastico*: assicurare che le relazioni di valutazione siano completate e siano trasmesse all'organismo che ne ha la competenza, inclusa la dichiarazione su quanto gli standard previsti siano stati effettivamente raggiunti al termine del periodo;
- *organismo competente*: al termine del periodo di *induction*, decidere se il docente che ha sostenuto il periodo di prova soddisfa i *core standard* e fornire al GTCE la documentazione relativa;
- *GTCE*: rappresenta l'organismo cui il *newly qualified teacher* può fare appello in caso di mancato superamento del periodo di inserimento.

Gli incontri per l'analisi dei progressi rappresentano un'opportunità per il tutor e il docente in prova per discutere sui risultati ottenuti e per definire eventuali modifiche al piano di inserimento sotto il profilo degli obiettivi e delle azioni da realizzare. Dovrebbero tenersi a metà del percorso annuale. La preparazione degli incontri va curata nel dettaglio dal tutor, che ha raccolto e tenuto traccia dei *feedback* forniti dal *mentor* e dagli altri colleghi che hanno esercitato un ruolo di supporto o di osservazione.

Gli esiti della valutazione conclusiva offrono l'opportunità di valutare l'intera esperienza professionale e, in caso di valutazione positiva, di preparare il docente in prova ad essere coinvolto nelle successive attività di Formazione in servizio.

C. Forme e livelli di autonomia locale

Termini e condizioni di servizio della professione insegnante all'interno del settore della *further education* in Inghilterra sono definiti sovente a livello locale,

oltre che istituzionale. Ciascun *college* rappresenta un'organizzazione indipendente, dotata di un consiglio direttivo (*board of governors*) ed inquadrata, sotto il profilo legale, alla stregua di un datore di lavoro nei confronti delle proprie maestranze. Per tale motivo, le forme di salario, così come le condizioni di impiego, possono variare sensibilmente in rapporto alla singola scuola, benché siano in vigore una serie di linee guida frutto di un accordo nazionale.

Nel 2000 viene costituito un nuovo organismo quale sede di negoziazione il *Further Education National Joint Forum* (NJF) che raggruppa i datori di lavoro ed i rappresentanti delle organizzazioni sindacali riconosciute.

Una serie di accordi separati in merito alle condizioni di servizio caratterizzano anche gli insegnanti che operano presso i *sixth form colleges*. Questi ultimi sono caratterizzati da un'offerta educativa che va dall'Istruzione secondaria ai corsi della Formazione Professionale (*vocational courses*), rivolti a studenti di età compresa tra i 16 ed i 19 anni. In precedenza erano retti sulla base delle *School Regulations*, ossia della legislazione in vigore per il sistema dell'Istruzione pubblica inglese, ma dal 1992 sono entrati a far parte del settore della *further education*, sulla base del *Further and Higher Education Act*. Successivamente, nel novembre del 2009 in forza di un nuovo ordinamento (*Skills, Children and Learning Act*) si è introdotta una nuova fattispecie legale per i *sixth form colleges*. Nonostante mantengano diverse caratteristiche in comune con i *college* che offrono corsi di *further education*, mantengono tuttavia un'identità distinta sotto il profilo giuridico.

Il *National Joint Council for Sixth Form Colleges* (NJC) è stato costituito nell'aprile del 1993 quale sede al cui interno vengono negoziate le condizioni di servizio e di salario valide per il settore ed al contempo per curare l'adozione degli accordi, una volta sottoscritti a livello centrale, presso i singoli *college*.

3.2. FRANCIA

Gli ispettori rappresentano gli attori principali della valutazione degli insegnanti. Nella scuola di primo grado il rapporto proporzionale attuale è di circa un ispettore per 350 insegnanti. Gli insegnanti sono soggetti alla visita ispettiva all'incirca a cadenza quadriennale. La frequenza delle ispezioni varia in rapporto alle circoscrizioni ed al tempo a disposizione. Sovente sono gli stessi insegnanti a richiedere la visita ispettiva allo scopo di una progressione di carriera. L'ispettore ministeriale della circoscrizione in cui l'insegnante esercita rappresenta il loro superiore secondo la linea gerarchica. Il punteggio attribuito al termine dell'attività ispettiva è basato su una serie di criteri sia di carattere didattico che amministrativo.

La valutazione tiene conto dell'osservazione di una sequenza di attività didattiche e del successivo colloquio individuale intrattenuto con l'insegnante.

Nella scuola di secondo grado il rapporto tra numero medio di ispettori per il totale di insegnanti si attesta all'incirca sulla quota di 400. Sia presso i *collèges* che

presso i licei, gli insegnanti sono interessati da un'attività ispettiva mediamente ogni sei o sette anni, benché la frequenza degli interventi negli ultimi anni sia andata migliorando. La valutazione operata dai funzionari si svolge presso il luogo di esercizio professionale del docente e prende la forma di un'osservazione di una sequenza didattica, seguita da una conversazione strutturata e individuale con l'insegnante.

L'esito dell'attività di valutazione dell'insegnante (Fig. 4) si articola su due distinti ordini di punteggio. Il primo ambito, di competenza dell'ispettore, si concentra sugli aspetti di ordine pedagogico e dà luogo ad un massimo di sessanta punti. Il secondo tipo di punteggio esamina gli aspetti di carattere amministrativo e conferisce un massimo di quaranta punti. Quest'ultimo viene ricavato dall'analisi compiuta annualmente dal capo d'istituto sulla base dei criteri di frequenza, puntualità, autorità e influenza.

Sotto il profilo formale, il punteggio amministrativo è fissato dal provveditore, su proposta del capo d'istituto, mentre quello didattico è fissato dagli ispettori, di livello nazionale o regionale a seconda della categoria cui appartengono gli insegnanti valutati.

Fig. 4 - Valutazione degli insegnanti. Francia

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
A. Amministrativo B. Pedagogico (ordini distinti di punteggio)	SI	A. Tutti annualmente B. Tutti a cadenza non predefinita (mediamente dal 4 al 7 anni in relazione al livello scuola)	A. Interno: <i>Dirigents scolaires</i> B. Esterno: <i>Inspecteur d'académie</i>	A. Autorità, puntualità, frequenza, autorità B. Contenuti disciplinari, conoscenze pedagogiche, performance
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con la crescita della retribuzione	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
A. Documentazione raccolta dal dirigente scolastico B. Osservazione di una sequenza di attività didattiche in classe seguita da un colloquio strutturato	La valutazione risulta requisito essenziale per la promozione di: - livello - grado - categoria	In forma diretta	Differimento della promozione	10 compétences professionnelles (2010) Gli insegnanti agrégés beneficiano di uno status che prevede distinte procedure di valutazione (limitate all'ambito amministrativo)

Da un lato la valutazione sul piano didattico espressa dall'ispettore è sottoposta successivamente, a cadenza annuale, ad un collegio di funzionari appartenenti al corpo superiore del personale ispettivo, che ne assicurano l'armonizzazione con la media dei giudizi raccolti a livello nazionale. Tale allineamento aiuta a bilanciare il possibile utilizzo di scale di valutazione eterogenee tra valutatori diversi e di curare l'aggiornamento dei punteggi compiuti negli anni pregressi.

Dall'altro lato, la dimensione dell'attività valutativa che si concentra sugli aspetti prettamente amministrativi può variare a seconda delle differenti prassi uti-

lizzate in ambito locale. Di conseguenza, una perequazione del punteggio di carattere amministrativo è necessaria per compensare il divario di punteggi tra gli insegnanti che presentino la medesima situazione individuale, in termini di livello e posizione amministrativa, tra diversi contesti territoriali.

La sommatoria dei due punteggi finali, su un massimo di cento punti, determina la valutazione complessiva che misura il valore professionale di ciascun insegnante e consente di stabilire una serie di diritti in termini di avanzamento di carriera. Infatti, le diverse fasi di progressione di carriera degli insegnanti, che si traducono in promozione di livello, di grado, o di categoria, sono tutte basate sul punteggio ottenuto al termine della visita ispettiva, in misura relativamente diversa in rapporto alle diverse categorie di insegnanti.

Va osservato in proposito che il personale appartenente alle categorie degli insegnanti della scuola di secondo grado, impegnati in attività di docenza nella Formazione superiore, prevalentemente insegnanti *agregés*, non possono essere soggetti ad ispezione.

La loro valutazione, effettuata su un piano esclusivamente amministrativo su una scala in centesimi, è condotta annualmente dal capo di istituto di Istruzione superiore in cui esercitano le loro funzioni.

3.3. SPAGNA

Nel contesto spagnolo le autorità educative delle singole Comunità Autonome regionali sono responsabili della creazione di piani per la valutazione dell'insegnamento nel settore pubblico (Fig. 5). Tali piani definiscono gli obiettivi ed i criteri di valutazione, così come le modalità con cui gli insegnanti, la comunità scolastica e le autorità educative stesse partecipano al processo di valutazione. Le autorità educative, assimilabili sotto questo profilo a corpi ispettivi, promuovono pertanto anche la valutazione degli insegnanti su base volontaria e sono responsabili per la definizione delle modalità della valutazione stessa.

Gli organismi di ispezione dipendono pertanto dai governi regionali e si occupano di azioni di controllo effettuate nei confronti dei diversi istituti scolastici sotto il profilo pedagogico ed organizzativo. La responsabilità del controllo e della valutazione include sia le strutture scolastiche pubbliche che quelle private, siano esse finanziate o meno dallo Stato.

Tra le funzioni principali di ispezione figurano da un lato la valutazione delle procedure e dell'organizzazione, dall'altra dei risultati dell'azione didattica. Al tempo stesso si prevede che gli ispettori svolgano il duplice ruolo di valutatori e di consulenti nell'implementazione delle nuove norme introdotte nella sfera dell'Istruzione.

In linea di principio le loro valutazioni dovrebbero sortire un effetto diretto sulla carriera professionale degli insegnanti. Tuttavia, nella pratica non sempre un

rapporto negativo redatto da parte di un ispettore potrà avere effetti reali su un determinato insegnante che intenda permanere all'interno del proprio corpo e livello, sia in termini positivi, ossia in vista di incentivi salariali, sia in termini negativi, per mezzo di effetti sanzionatori sullo sviluppo della carriera professionale.

Un effetto di maggior impatto si ha qualora un docente della scuola si presenti ad una selezione pubblica in vista del passaggio ad altro corpo o ad altro livello del sistema educativo. In questo caso il vaglio della documentazione sull'evoluzione pregressa della professione può avere una ripercussione di maggiore peso sull'avanzamento professionale e sulle possibilità di acquisire un punteggio elevato in fase di selezione.

Fig. 5 - Valutazione degli insegnanti. Spagna

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
Prevalentemente su base volontaria in prospettiva di uno sviluppo di carriera	No	Su base volontaria eccetto che per casi Istruiti d'ufficio (disciplinari)	Esterno: ispettore della Comunidad Autónoma (Departamentos de Educación)	- Contenuti disciplinari - conoscenze pedagogiche - performance dell'insegnante - performance degli allievi
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con aumenti retributivi	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
- Osservazione della pratica didattica - colloquio individuale - raccolta di documentazione sull'insegnante	La valutazione della carriera pregressa è stata recentemente introdotta nelle selezioni pubbliche per il passaggio ad altro corpo	In linea teorica, tuttavia lo studio OCSE 2005 ne vede limitata fortemente la portata effettiva	---	L'accesso allo status di <i>catedrático</i> presso la scuola secondaria è regolato mediante prova di concorso

In tutti i casi, l'attività ispettiva rappresenta una funzione della pubblica amministrazione nel campo dell'Istruzione e come tale determina un effetto rilevante anche in relazione ad altri organismi ed attori che concorrono a garantire il livello della qualità prodotta dal sistema scolastico.

Nel corso della ricerca internazionale promossa dall'OCSE nel 2002 e volta ad analizzare la capacità dei singoli sistemi nazionali dell'Istruzione di assolvere efficacemente le funzioni di reclutamento, selezione, formazione e mantenimento in servizio degli insegnanti, i risultati cui sono pervenuti i ricercatori sul tema della valutazione dei docenti scolastici paiono descrivere uno scenario in cui sono presenti alcune criticità.²⁹

I docenti ed i dirigenti di istituti intervistati in proposito, appartenenti sia alla scuola primaria che secondaria, esprimevano scetticismo sul reale effetto che le

²⁹ OECD (2003a), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Spain. Overview for the OECD*, OECD, Paris.

attività ispettive producono sul miglioramento del sistema scolastico nel suo complesso. Essi ne ravvisavano il carattere ancora spiccatamente burocratico, ritenendo che gli ispettori dovrebbero appuntare maggiormente il loro interesse nel supportare le strutture scolastiche nelle situazioni complesse con cui devono confrontarsi, quali ad esempio le criticità con gli allievi, le difficoltà che intercorrono tra presidi e corpo docente, etc. I testimoni intervistati all'epoca chiedevano quindi dall'autorità ispettiva più azioni di supporto e meno appesantimenti burocratici.

Nel corso degli anni recenti il quadro complessivo non sembra essere mutato radicalmente. Nella *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, all'articolo 106, si afferma che allo scopo di migliorare la qualità dell'insegnamento le autorità educative regionali sono tenute ad elaborare piani per la valutazione del personale docente, con la partecipazione dei diretti interessati mediante i loro rappresentanti.

Nei piani sono compresi gli obiettivi ed i criteri di valutazione e le forme di partecipazione da parte del corpo docente, della comunità educativa e della funzione ispettiva nel processo valutativo.

In merito alla situazione nel settore della valutazione della *performance* degli insegnanti va rimarcato che nel passato recente le autorità educative regionali hanno iniziato a promuovere forme di valutazione degli insegnanti su base volontaria. L'introduzione nelle selezioni pubbliche e nei concorsi per il passaggio ad altro corpo o livello della valutazione della carriera pregressa dei candidati anche sotto il profilo delle verifiche ispettive ha contribuito ad attribuire un peso maggiore alla funzione valutativa nella scuola.

3.4. SVIZZERA - CANTON TICINO

Il processo che, a partire dalla fine degli anni Novanta, ha introdotto nei diversi sistemi cantonali dell'Istruzione e della Formazione Professionale un sempre maggiore livello di autonomia delle scuole, ha prodotto conseguentemente un utilizzo progressivo di modelli e pratiche di valutazione, ed insieme di dispositivi tesi a garantire il grado di *accountability* dei singoli istituti scolastici e del sistema educativo nel suo insieme.

Attualmente la maggior parte delle amministrazioni cantonali si è dotata o si sta predisponendo di sistemi di assicurazione della qualità dell'offerta formativa erogata, anche allo scopo di fornire informazioni e dati utili all'elaborazione ed alla valutazione delle politiche scolastiche e formative. Negli anni recenti quindi, sia i diversi cantoni che la Confederazione intendono costituire un sistema di monitoraggio per tenere sotto controllo la *performance* dei sistemi educativi.

L'autorità ispettiva della scuola operante a livello cantonale detiene generalmente la responsabilità istituzionale di controllo nella maggior parte della Confederazione. Tale organismo monitora l'implementazione delle leggi cantonali e la qualità dell'insegnamento impartito dai singoli insegnanti, prevalentemente nella

scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre in quelle di secondo grado l'*assessment* dei docenti rientra nelle procedure di gestione della qualità di istituto. Se un tempo alla funzione ispettiva veniva associata una connotazione di tipo burocratico, imperniata sul controllo a fini sanzionatori, oggi si è evoluta ed è andata includendo attività di consulenza e di promozione di progetti educativi ad ampio impatto cantonale. Il suo ruolo si è spostato progressivamente sullo sviluppo del sistema scolastico. Gli ispettori di norma sono ex insegnanti di lunga esperienza, giunti a rivestire la funzione grazie ad una formazione specifica.

Va segnalato che in tal senso si sono ottenuti risultati significativi in vista dello sviluppo di una cultura della valutazione della *performance* delle scuole e del sistema educativo nel suo complesso.

Sempre a livello di Confederazione, gli insegnanti vengono valutati di norma dalle autorità locali o cantonali della scuola. In alcuni cantoni i docenti sono oggetto di valutazione all'interno dei processi valutativi che interessano l'intero istituto scolastico di appartenenza. I metodi impiegati in genere comprendono l'osservazione in classe e colloqui con il personale docente. Le pratiche differiscono notevolmente tra cantoni quanto a frequenza, metodi impiegati, grado di qualificazione degli ispettori e strumenti di valutazione. Nel settore della scuola secondaria di secondo grado, la responsabilità degli interventi formativi richiesti in esito alla valutazione del corpo docente è spesso assegnata ai dirigenti di istituto.

Nello studio condotto nel 2003 dall'OCSE sulla figura dell'insegnante in relazione allo sviluppo dei sistemi educativi, cui si è accennato in precedenza, ci si sofferma sull'elevata eterogeneità delle pratiche valutative utilizzate, delle figure professionali che vi presiedono e sugli effetti alquanto limitati degli esiti della valutazione sull'evoluzione di carriera degli insegnanti (promozione di grado, premi di rendimento, etc.). Al tempo stesso dalla ricerca emerge come nel contesto svizzero le maggiori esperienze nel campo della valutazione della qualità dei sistemi educativi siano state realizzate prevalentemente nell'area germanofona ed in Ticino, dove l'intero sistema delle scuole professionali ha dovuto avviare una procedura di certificazione della qualità sin dagli inizi degli anni Duemila, secondo quanto previsto per legge anche nel resto della Confederazione.

Si tratta di ambiti territoriali in cui si è optato per l'adozione di modelli e procedure centrati su una sempre maggiore autonomia attribuita alle singole scuole nel campo della certificazione della qualità dell'offerta formativa e dei processi di insegnamento e di apprendimento, soprattutto nella scuola superiore di secondo grado. Le aree prevalenti tenute sotto osservazione in vista della valutazione del livello di *performance* espresso dagli insegnanti sono la gestione della classe, la pianificazione degli apprendimenti, il lavoro in team, l'uso di metodologie efficaci per favorire l'apprendimento e la padronanza e l'impiego efficace di strumenti per la valutazione degli apprendimenti. In tale contesto diviene rilevante il ruolo rivestito da un insieme di fattori diversi, quali ad esempio l'attività di ispettori e valutatori esterni, i diversi tipi di *feedback* offerti da altri colleghi o dal dirigente scolastico,

forme di *peer reviews*, oltre che *feedback* provenienti da studenti. Il ruolo delle autorità ispettive consiste quindi tendenzialmente sempre più nel coordinare le diverse forme di autovalutazione e di valutazione esterna di istituto, assicurandone la correttezza sul piano dell'impiego delle metodologie e della correttezza dei dati raccolti.

4. Profili e standard professionali differenziati

4.1. QUESTIONI CENTRALI PER UNA LETTURA MULTILIVELLO

L'elemento centrale che scaturisce dall'analisi condotta sui casi nazionali attiene alla definizione di un profilo generale di competenze dell'insegnante, su cui si possano innestare ulteriori profili specializzati, correlati a determinati ruoli e funzioni presenti sia a livello di staff di direzione che di campi di intervento extra disciplinari. Tali profili, nei contesti maggiormente evoluti risultano definiti mediante lo sviluppo di *standard* di carattere professionale o formativo.

La diffusione di profili di competenze dell'insegnante origina principalmente dalla necessità di fissare una serie di obiettivi di sviluppo dei sistemi scolastici per intervenire con *policy* appropriate sulle criticità presenti. Tali obiettivi, tesi ad incrementare il livello di *accountability* espresso dai sistemi scolastici nei confronti dell'utenza e dei diversi ulteriori portatori di interessi, possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema.

A. Livello delle policy

Fornire standard di competenza che possano orientare i percorsi di Formazione iniziale terziaria di preparazione all'accesso nella carriera e al contempo guidare la successiva pratica professionale dell'insegnante.

Sviluppare referenziali di competenze dell'insegnante differenziati che, partendo da un nucleo di competenze comuni, siano in grado di differenziare appropriatamente le ulteriori specializzazioni di carattere funzionale ed organizzativo, sia orizzontalmente (*differenziazione funzionale su aree non disciplinari*) che verticalmente (*accesso allo staff di direzione*).

Correlare la progressione di carriera, di status e di fascia retributiva degli insegnanti ad un'effettiva ed accertabile crescita professionale di competenze nei settori specifici di dispiegamento delle attività lavorative.

Differenziare i profili degli insegnanti in rapporto ai diversi target di utenza, i cui fabbisogni formativi risultano richiedere forme crescenti di personalizzazione ed individualizzazione dell'apprendimento (BES, problematiche socioeconomiche, *tutorship* all'apprendimento, *counselling*, etc.).

Introdurre nuovi profili in relazione alla definizione del curriculum scolastico, sia per linee orizzontali (aree disciplinari, aree di competenze interdisciplinari, dipartimentalizzazione degli istituti scolastici, etc.), che verticali (curricoli verticali, coerenza e progressività dei curricula di ciclo scolastico, etc.).

Armonizzare ed allineare i profili dell'insegnante con le recenti *policy* promosse dall'Unione Europea, *in specie* in rapporto ai livelli in cui si articola l'*European Qualification Framework*.

B. Livello del sistema scolastico/formativo locale

Fornire ai diversi organismi che all'esterno dell'istituzione scolastica si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della performance dell'insegnante, standard di competenze per l'attività valutativa sia di tipo ordinario (valutazione periodica) che straordinario (passaggio tra status e accesso a ruoli e funzioni di ordine superiore).

Fornire ai diversi organismi che all'esterno dell'istituzione scolastica si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della Formazione continua degli insegnanti, standard di competenze per l'attività di impostazione dei programmi e di valutazione di impatto delle diverse misure e delle azioni formative promosse.

C. Livello dell'istituzione scolastica e formativa

Fornire standard di riferimento per guidare l'azione delle figure tutoriali e di accompagnamento che supportano l'ingresso degli insegnanti neoassunti nel percorso di carriera (tutoring, mentoring, coaching).

Fornire ai diversi organismi che all'interno dell'istituzione scolastica si occupano della valutazione della performance dell'insegnante, standard di competenze per l'attività valutativa sia di tipo ordinario (valutazione periodica) che straordinario (passaggio tra status e accesso a ruoli e funzioni di ordine superiore).

Fornire ai diversi organismi che all'interno dell'istituzione scolastica si occupano dello sviluppo, implementazione e valutazione della Formazione continua degli insegnanti, standard di competenze per l'attività di impostazione dei programmi e di valutazione dell'apprendimento, di risultato e di impatto delle diverse misure e programmi formativi promossi.

Predisporre profili diversificati di insegnanti (diversificazione organizzativa) in rapporto a ruoli e funzioni di supporto al dirigente scolastico ed al suo staff (definizione di policy scolastiche in campi diversi e della loro implementazione e valutazione).

Differenziare operativamente i profili degli insegnanti in rapporto ai diversi target di utenza, i cui fabbisogni formativi risultano richiedere forme crescenti di personalizzazione ed individualizzazione dell'apprendimento (BES, problematiche socioeconomiche, tutorship all'apprendimento, counselling, etc.).

4.2. QUADRO SINOTTICO DELLE POLITICHE NAZIONALI

Di seguito si riporta una tabella sinottica relativa ai diversi ruoli e funzioni supplementari attribuibili alla figura dell'insegnante della scuola, entro lo staff dirigenziale o aree di intervento extra disciplinari (Fig. 6).

L'articolazione dei ruoli e delle responsabilità riscontrati non si osserva allo stesso modo in ciascuna istituzione scolastica ma risulta essere presente in funzione

del sistema nazionale dell'Istruzione, del modello organizzativo adottato dall'istituzione scolastica, oltre che dell'adozione ed implementazione di *policy* nazionali, territoriali e di istituto.

La tabella specifica per ciascun livello di funzione, rispettivamente di staff di direzione o di linea, lo status ed i referenziali corrispondenti ad ogni ruolo specifico. Si tratta in entrambi i casi di *professionalità di gruppo*, cui si richiede un'elevata capacità di interazione con una molteplicità di attori interni ed esterni alla scuola. Sotto tale profilo possono essere distinti ben quindici profili differenziati.

A. Staff di direzione

- coordinatore della Formazione continua;
- coordinatore della valutazione della *performance* degli insegnanti;
- coordinatore delle politiche per i bisogni educativi speciali;
- coordinatore della valutazione di istituto (spesso comprende la valutazione della *performance*).

Si tratta di profili che, presidiando ambiti di intervento di responsabilità del dirigente scolastico, presentano nuclei di competenza comuni con tale figura.

B. Specializzazioni extra disciplinari esterne allo staff di direzione

- coordinatore di dipartimento;
- coordinatore di classe;
- l'insegnante per soggetti con BES;
- il tutor per insegnanti neoassunti;
- insegnante orientatore;
- tutor per i percorsi di alternanza formativa;
- referente per la valutazione di istituto;
- learning mentor;
- coordinatore di progetti complessi interni all'istituzione scolastica e con attori esterni;
- coordinatore di progetti complessi entro una rete di istituzioni scolastiche e con attori esterni;
- docente dei programmi di Formazione continua territoriale.

4.3. DIFFERENZIAZIONI FUNZIONALI ALL'INTERNO DELLA FIGURA DELL'INSEGNANTE/FORMATORE E CENTRALITÀ DEL CONCETTO DI FAMIGLIA PROFESSIONALE

Da quanto si è potuto osservare in sede di analisi comparata, si rileva come negli anni recenti a livello internazionale si siano moltiplicati i ruoli e le responsabilità attribuiti agli insegnanti. Un tale processo ha determinato una maggiore articolazione dei profili di carriera aperti ai docenti scolastici sia sull'*asse orizzontale*, mediante l'assunzione di funzioni di sistema che eccedono dalla tradizionale divisione in aree disciplinari (valutazione di istituto, orientamento, coordinamento

Fig. 6 - Ruoli e funzioni specialistici dell'insegnante per contesto nazionale, status e referenziale

RUOLO/FUNZIONE	INGHILTERRA	FRANCIA Staff di direzione	SPAGNA	SVIZZERA (Ticino)
1. Coordinatore policy per la Formazione continua	status referenziali <i>Excellent Teacher Status (Continuing professional development leaders)</i> Standard professionali corrispondenti	<i>Professeur certifié (hors classe)</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Catedrático</i> Concorsi per accesso allo status	<i>Insegnante esperto</i> Standard Formazione iniziale Formazione continua
2. Coordinatore valutazione della performance	status referenziali <i>Excellent Teacher Status (CPD Leader)</i> Standard professionali corrispondenti	<i>Professeur certifié (hors classe)</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	- - -	- -
3. Coordinatore policy per i BES	status referenziali <i>Excellent Teacher Status</i> Standard professionali corrispondenti	<i>Professeur certifié (hors classe)</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>Catedrático</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>Insegnante (esperto)</i> Formazione continua
4. Coordinatore valutazione di istituto	status referenziali <i>a. Excellent Teacher Status</i> <i>b. Advanced Skills Teacher Status</i> Standard professionali corrispondenti	<i>Professeur certifié (hors classe)</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Catedrático</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>Insegnante (esperto)</i> Standard Formazione iniziale Formazione continua
Specializzazioni extra disciplinari				
5. Coordinatore di dipartimento	status referenziali <i>a. Advanced Skills Teacher Status</i> <i>b. Excellent Teacher Status</i> Standard professionali corrispondenti	<i>a. Professeur certifié (hors classe)</i> <i>b. Professeur agrégé</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>Catedrático</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>Insegnante (esperto)</i> Standard Formazione iniziale Formazione continua
6. Coordinatore di classe	status referenziali <i>a. Post Threshold Status</i> <i>b. Excellent Teacher Status</i> Standard professionali corrispondenti	<i>Professeur certifié (hors classe)</i> Concorsi per accesso allo status	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Catedrático</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>Insegnante</i> Standard Formazione iniziale Formazione continua
7. Insegnamento a soggetti con BES	status referenziali <i>a. Insegnante certificato per i SEN</i> <i>b. Qualified Teacher Status</i> a. Standard professionali SEN b. Standard professionali QTS	<i>a. Insegnante specializzato BES</i> <i>b. Professeur certifié</i> a. Referenziali formativi b. 6° competenza professionale	<i>a. Insegnante specializzato</i> <i>b. Profesor</i> a. Referenziali formativi BES b. Formazione iniziale	<i>a. Insegnante specializzato</i> <i>b. Insegnante</i> a. Referenziali formativi BES b. Formazione iniziale
8. Tutoring neoassunti	status referenziali <i>a. Post Threshold Status</i> <i>b. Excellent Teacher Status</i> Standard professionali corrispondenti	<i>Professeur conseiller pédagogique</i> Formazione iniziale/continua	<i>Catedrático</i> Concorsi per accesso allo status Formazione continua	<i>Insegnante</i> Standard Formazione iniziale Formazione continua

(segue)

(segue)

9. Insegnante orientatore	status	<i>a. Qualified Teacher Status</i> <i>b. Post Threshold Status</i>	<i>Insegnante (in collegamento con conseillers d'orientation-psychologues)</i>	<i>Profesor</i>	<i>Insegnante</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	9 ^a competenza professionale Formazione iniziale/continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard Formazione iniziale Formazione continua
10. Tutoring alternanza formativa	status	<i>Qualified Teacher Learning and Skills Associate Teacher Learning and Skills</i>	<i>Professeur certifié</i>	<i>Profesor</i>	<i>Insegnante</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione iniziale/continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard Formazione iniziale Formazione continua
11. Referente valutazione di istituto	status	<i>a. Excellent Teacher Status</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Catedrático</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Standard Formazione iniziale Formazione continua
12. Learning mentor	status	<i>Post Threshold Status</i>	<i>Professeur certifié in collegamento con Conseiller principal d'éducation (CPE)</i>	-	-
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione iniziale/continua	-	-
13. Coordinatore di progetti complessi interni alla scuola	status	<i>Excellent Teacher Status (Continuing professional development leaders)</i>	<i>Professeur certifié</i>	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Catedrático</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione iniziale/continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Formazione continua
14. Coordinatore di progetti complessi entro una rete di scuole	status	<i>Advanced Skills Teacher Status</i>	<i>Professeur certifié (hors classe)</i>	<i>Maestro / Profesor</i> <i>Catedrático</i>	<i>Insegnante (esperto)</i>
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Formazione continua
15. Docente nei programmi di Formazione continua	status	<i>a. Advanced Skills Teacher Status</i> <i>b. Excellent Teacher Status</i>	<i>a. Professeur certifié (hors classe)</i> <i>b. Professeur agrégé</i>	<i>a. Maestro / Profesor</i> <i>b. Catedrático</i>	-
	referenziali	Standard professionali corrispondenti	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	Concorsi per accesso allo status Formazione continua	-

di classe, di dipartimento, *tutoring* e *mentoring* del personale insegnante neoassunto, etc.), sia sull'*asse verticale*, verso l'assunzione di funzioni di staff di direzione.

L'evoluzione del sistema della scuola verso una specializzazione funzionale comporta l'emergere di tre ordini distinti di necessità. Da un lato si richiede la definizione di standard/referenziali di tipo professionale o formativo che possano fungere da riferimento comune per supportare la crescita delle professionalità in vista dell'assunzione di tali ruoli, in coerenza con le *policy* promosse recentemente dall'Unione Europea in tema di riconoscimento e certificazione delle qualificazioni e delle competenze. Dall'altro lato si percepisce l'esigenza di raccordare in modo sempre più stretto l'avanzamento di carriera all'acquisizione di responsabilità via via più estese. Infine, si coglie l'importanza di accompagnare la progressione nella pratica professionale con l'offerta di percorsi formativi orientati all'acquisizione di sistemi di competenze sempre più specialistiche e di livello elevato.

Le analisi effettuate nel corso della descrizione degli scenari nazionali e della loro successiva comparazione hanno posto in evidenza una serie di profili articolati in relazione all'assunzione di ruoli e responsabilità differenziate. A questo proposito si intende qui riprendere il concetto di famiglia professionale. In quella sede si era anticipato come la riflessione compiuta a livello europeo avviatasi negli anni scorsi avesse offerto spunti di rilievo sul versante interpretativo, con conseguenti possibili ricadute sul piano metodologico ed operativo. Si sono già citati i lavori entro il gruppo TT Net, avviati nell'ambito del progetto *Defining VET Professions in Line with the European Qualifications Framework*.³⁰ Si è ricordato come in quella sede il concetto di famiglia professionale fosse stato introdotto dal gruppo di lavoro, e si fosse dimostrato centrale nell'individuare nei *job profiles* degli operatori della VET un nucleo comune di competenze derivante da una convergenza di ruoli funzioni in parte tradizionali ed in parte di nuova attribuzione. Il concetto di famiglia professionale può quindi divenire l'elemento con cui ridefinire il nucleo di professionalità e di competenze convergenti su più profili professionali, sul quale possano svilupparsi ulteriori ambiti specifici e differenziati di intervento verso forme crescenti di specializzazione. Il ricorso al binomio famiglia professionale-specializzazioni funzionali ed organizzative consente di *integrare la precedente analisi comparativa, compiuta sul tronco centrale delle competenze professionali dell'insegnante, con una ricognizione sugli aspetti, oggi sempre più centrali, della specializzazione sia a livello di staff di direzione che all'interno di aree non disciplinari.*

³⁰ Frimodt R., Volmari K., Salatin A., Carlini D., di Giambattista C. (2006), *cit.*

4.4. LO SFONDO PER LO SVILUPPO DI STANDARD PROFESSIONALI DELL'INSEGNANTE: L'EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK

I Consigli europei di Lisbona e di Barcellona hanno individuato nella maggior trasparenza delle qualificazioni e delle competenze il presupposto necessario per trasformare la diversità dei sistemi formativi nazionali in una risorsa spendibile a livello europeo. La trasparenza delle qualifiche si definisce come il livello alla cui altezza si può fissarne e compararne il valore nel mercato del lavoro, nell'Istruzione e nella Formazione, oltre che nel più vasto sistema sociale. La trasparenza può allora essere vista come il presupposto necessario per riconoscere i risultati dell'apprendimento che conducono a diverse qualificazioni. Una maggiore trasparenza è importante allo scopo di permettere ai singoli cittadini di giudicare il valore relativo delle qualificazioni; consentire di trasferire e accumulare le qualificazioni (perseguire l'apprendimento permanente in tal senso richiede che i cittadini possano combinare titoli acquisiti in contesti, sistemi e Paesi diversi); migliorare la capacità dei datori di lavoro di giudicare profilo, contenuto e pertinenza delle qualificazioni offerte sul mercato del lavoro; permettere alle organizzazioni che erogano Istruzione e Formazione di comparare reciprocamente profili e contenuti delle rispettive offerte, creando così un presupposto importante per garantirne ed incrementarne la qualità.

Il Quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (*European Qualification Framework*), oggetto di una Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, è costituito da otto livelli di riferimento che fungono da punto comune e neutro di riferimento per gli Enti di Istruzione e Formazione a livello nazionale e settoriale.³¹ I livelli coprono l'intera gamma delle qualificazioni, da quelle ottenute al termine dei percorsi di Istruzione e Formazione obbligatoria a quelle assegnate ai più alti livelli di Istruzione e Formazione accademica e professionale. In quanto strumento che promuove l'apprendimento permanente, l'EQF comprende tutte le tipologie e le filiere dell'Istruzione e della Formazione: Istruzione generale e per adulti, Istruzione e Formazione Professionale e Istruzione superiore. I livelli maggiormente elevati contengono un chiaro riferimento ai corrispettivi gradi definiti nello schema per lo spazio europeo dell'Istruzione Superiore nel contesto del processo di Bologna.³²

³¹ Parlamento Europeo e Consiglio, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 23.04.2008 (2008/C111/01).

³² Per una presentazione del quadro di *policy* promosse recentemente dall'Unione Europea in tema di riconoscimento delle qualificazioni e delle competenze si rimanda a Dordit L., Perulli E. (2008), *Le politiche di cooperazione europea in tema di trasparenza dell'apprendimento*, in Di Francesco G., Perulli E. (2008), *Verso l'European Qualification Framework, Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, Isfol, Roma.

Dato il quadro appena descritto, risulta evidente come sia importante che nuove forme di qualificazione emergenti nel mondo della scuola possano allinearsi con il quadro predisposto in sede europea per favorirne il riconoscimento e la certificazione, oltre che potenziare le forme di mobilità entro lo spazio comunitario.

4.5. DALLE FIGURE PROFESSIONALI AI CLUSTER DI COMPETENZE

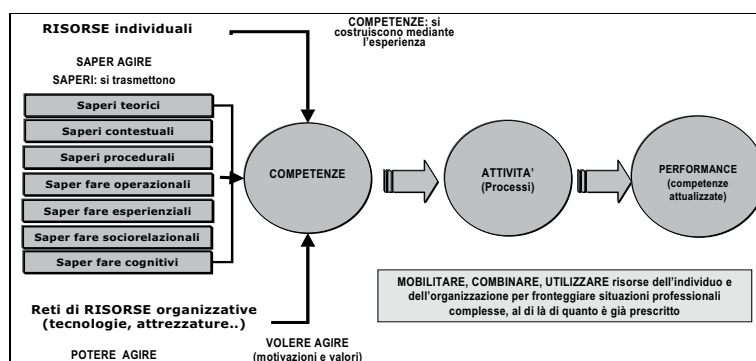
Nel mercato del lavoro sin dagli anni Ottanta è andata crescendo la necessità di passare da una visione della figura professionale intesa in senso tradizionale, dettagliata mediante un'analisi delle mansioni e non soggetta a modifiche sostanziali nel breve e medio periodo, ad un diverso approccio secondo il quale la figura può essere articolata in *cluster* di competenza a geometria variabile, progressivamente modificabili in relazione ai diversi contesti di lavoro, ai modelli organizzativi ed alle tecnologie di volta in volta impiegate.

La transizione ad un modello di tipo combinatorio pare risultare particolarmente utile in contesti in rapida trasformazione, quale sembra essere oggi quello della scuola italiana, con l'apertura di nuovi scenari e la richiesta di professionalità per il presidio di nuovi processi.

La compresenza di elementi che rimandano al concetto di famiglia professionale, con il rinvio ad un *tronco comune di competenze* ed ulteriori *ambiti e livelli di tipo specialistico*, insieme ad un'impostazione combinatoria, che vede nelle competenze la capacità di mobilitare risorse di diverso ordine in vista del fronteggiamento di situazioni complesse, pare offrire una prospettiva particolarmente utile.

Un tipo di modello di competenza che pare adattarsi in modo particolarmente adeguato al contesto analizzato è ricavabile dall'analisi di Guy Le Boterf, sociologo dell'organizzazione, tra le figure di maggiore spicco a livello europeo in tema di analisi delle organizzazioni.

Fig. 7 - Le Boterf. Relazione tra risorse, competenze, attività, performance



Fonte: Elaborazione da Le Boterf, 1997

Secondo Le Boterf (Fig. 7) le competenze operano su una serie di materiali di base, le risorse, costituite da un'ampia gamma di oggetti eterogenei: saperi disciplinari, procedimenti, processi, abilità, capacità operative e cognitive, saperi riguardanti l'ambiente in cui si opera, saperi relazionali, qualità personali. Tuttavia, le competenze non vanno confuse con le risorse, rispetto alle quali si situano ad un livello superiore. Mentre le risorse, elementi componenti delle competenze, possono essere apprese e trasmesse, le competenze si costruiscono, invece, solo mediante l'esperienza in situazioni concrete e definite. In questo senso le competenze possono essere concepite nei termini di un saper agire: *“la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. La competenza rientra nel concetto di saper-mobilitare. Affinché ci sia competenza è necessaria la messa in campo di un repertorio di risorse. Questo bagaglio è la condizione della competenza [...] La competenza consiste nel mobilitare saperi che si sono saputi selezionare, integrare e combinare [...] La competenza è un saper agire”*.³³ Il riferimento all'esperienza consente di superare una visione della Formazione legata unicamente ai percorsi di apprendimento formali e di allargare la considerazione anche alle competenze acquisite in situazioni e contesti non formali e informali.³⁴ Oltre alle conoscenze collegate al saper agire, che si possono trasmettere mediante la Formazione, le competenze necessitano di una dimensione legata al poter agire, ossia alle reti di risorse organizzative. Infine, non va tralasciata la componente volitiva, il voler agire, frutto delle motivazioni e dei valori individuali e collettivi. Se i saperi si acquisiscono mediante la trasmissione, le competenze non sono trasmissibili meccanicamente, ma necessitano di uno sviluppo legato all'esperienza, ossia in situazione. Le competenze si esprimono nel presidio di determinate attività, e come tali sono in parte visibili ed in parte implicite. La *performance* costituisce in tal senso la forma attualizzata della competenza, in termini osservabili e misurabili.

³³ Le Boterf G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Edition d'organisation, Paris.

³⁴ Per un approfondimento sulla nozione di competenza come esito di apprendimenti in contesti formali, non formali ed informali, si veda: Cedefop (2009) *The Dynamics of Qualifications*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

5. Elementi di un framework per la valutazione dei formatori dei CFP coerente con le recenti politiche nazionali ed europee di settore

Nel capitolo che segue viene introdotta la proposta di un quadro di riferimento, di carattere generale, utile ad orientare lo sviluppo in chiave sistemica ed integrata delle pratiche di valutazione della professionalità (*performance appraisal*) dei Centri di Formazione Professionale. Il quadro è delineato in modo da risultare coerente con i cambiamenti intervenuti recentemente nelle *policy* di settore sul piano nazionale ed europeo.

L'obiettivo di questa sezione consiste pertanto nel delineare l'articolazione di un framework che possa risultare coerente con gli elementi di *policy* fin qui illustrati. In primo luogo ci si riferisce allo scenario internazionale, in cui sono state tratteggiate le principali linee di tendenza nei processi di trasformazione dei sistemi valutativi delle istituzioni scolastiche e formative con riferimenti all'Unione Europea e più estesamente all'area OCSE. Inoltre si terranno in considerazione gli orientamenti attuali in sede nazionale.

Complessivamente, l'approccio adottato procede per linee generali, non rientrando tra gli scopi del rapporto di ricerca un'analisi nel dettaglio del sistema di valutazione di insegnanti e formatori. La trattazione si concentrerà quindi da un lato su una serie di linee di tendenza ampiamente condivise a livello internazionale, dall'altro sulla sintetica descrizione dei principali elementi portanti propri del modello, articolati per aspetti chiave.

Un secondo approccio sotteso al contributo muove dalla scelta di mantenere l'analisi su una prospettiva orientativa, in modo tale che le esemplificazioni illustrate per ciascun elemento del modello in alcuni casi rinverranno ad una gamma differenziata di dispositivi, accomunati dall'essere impostati su comuni criteri guida. In tutti i casi il materiale esaminato proviene da una serie di buone pratiche esistenti, individuate in ambito nazionale ed internazionale.

5.1. VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E OBIETTIVI DI SVILUPPO DEI SISTEMI EDUCATIVI: QUESTIONI CENTRALI PER UNA LETTURA MULTILIVELLO

Dall'indagine condotta a livello OCSE emerge in modo chiaro come la valutazione sia andata assumendo un ruolo progressivamente centrale nei sistemi dell'*education*, di pari passo con una loro rimodulazione che miri a renderli maggiormente rispondenti ad istanze di *accountability* e di *improvement*. Queste ultime manifestano sempre più la loro cogenza sulla tenuta dei sistemi dell'Istruzione e della

Formazione, anche a fronte di un processo di crescente contrazione della spesa pubblica. Risulta inoltre rilevante la tendenza a promuovere lo sviluppo di sistemi integrati di valutazione, le cui componenti siano interconnesse sulla base di sistemi di rilevazione e set di indicatori unitari, pur nella specificità degli oggetti cui si rivolgono, ed entro un sistema informativo che consenta l'interoperabilità dei dati raccolti ed elaborati.

Il tema della valutazione della *performance* degli insegnanti costituisce oggi uno degli elementi su cui si è concentrata maggiormente l'attenzione sia sul piano delle indagini internazionali che delle concrete misure e sistemi messi a punto in forma eterogenea all'interno dei diversi contesti nazionali. Lo sviluppo di tali sistemi si ricollega ad una serie di obiettivi di *policy* per incrementare il livello di *accountability* espresso dai sistemi scolastici che possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema.

Livello delle policy

Accrescere l'importanza della valutazione degli insegnanti per migliorarne la pratica didattica, riconoscerne il lavoro e supportare sia i docenti che le istituzioni scolastiche allo scopo di individuare opportunità di sviluppo professionale.

Includere nella valutazione degli insegnanti forme di auto-valutazione, valutazione informale tra pari, l'osservazione in aula e l'uso di *feedback* regolari da parte del dirigente scolastico e dei colleghi con esperienza.

Assicurare che la valutazione degli insegnanti avvenga in un quadro di regole concordate, riguardanti le responsabilità dei docenti e l'individuazione di standard di prestazione professionale.

Garantire che i dirigenti di istituto e i docenti più esperti siano formati riguardo ai processi di valutazione e che le scuole dispongano delle risorse adeguate per soddisfare le esigenze individuate nello sviluppo professionale degli insegnanti.

Utilizzare la valutazione degli insegnanti per riconoscere e premiare le prestazioni esemplari con diverse forme di incentivo: più rapida progressione di carriera, indennità in giornate di lavoro, periodi sabbatici, opportunità per ricerche in contesto scolastico, supporto per la Formazione post-laurea, così come opportunità di Formazione in servizio.

Garantire che le misure utilizzate per valutare le prestazioni degli insegnanti siano definite rispecchiando gli obiettivi della scuola e tenendo conto del contesto della scuola e della classe.

Distinguere tra forme diverse di valutazione, in particolare la valutazione formativa (*in itinere*, informale) per il miglioramento della pratica professionale, dalla valutazione sommativa per la progressione della carriera, che dovrebbe poggiare su una forte componente esterna all'istituzione scolastica.

Livello del sistema scolastico locale

Stimolare e supportare i sistemi di valutazione delle performance degli insegnanti, adottando misure per promuovere la loro diffusione.

Favorire la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche per lo scambio di esperienze e di buone prassi, in risposta a bisogni di sviluppo dei sistemi scolastici su scala locale.

Supportare, laddove esistano, forme di coordinamento dell'attività di valutazione della performance all'interno delle istituzioni scolastiche.

Livello dell'istituzione scolastica

Sviluppare ruoli e funzioni di supporto alla dirigenza di istituto che siano in grado di impostare, implementare e valutare sistemi di valutazione della performance degli insegnanti, connettendoli con l'offerta di Formazione continua presente all'interno o all'esterno dell'istituzione scolastica, a forme di premialità ed alla politica di assicurazione della qualità promossa dalla scuola.

Approntare una politica ed un sistema operativo per lo sviluppo delle misure di valutazione della performance che possa connettersi con le forme di crescita della pratica professionale, anche potenziando le azioni di autovalutazione individuale.

5.2. IL SISTEMA VALUTATIVO: TENDENZE GENERALI

Nonostante le profonde differenze, possono essere individuate una serie di comuni processi di riforma in area OCSE, diretti a sviluppare *policy* adeguate ed efficaci nel campo della valutazione ed *assessment* dei sistemi educativi, rispetto ai quali ciascun Paese si caratterizza per una peculiare strategia di affrontamento e per le specifiche soluzioni messe a punto. Di seguito si riassume il quadro generale che può essere ricavato circa la valutazione degli insegnanti, sulla base dei risultati cui è giunta l'analisi svolta dall'OCSE negli anni recenti, sulla base dei molteplici programmi di ricerca realizzati. Per questa specifica componente del sistema valutativo vengono enucleati alcuni dei principali elementi su cui si stanno concentrando i processi riformatori. Di seguito si ricostruisce anche il quadro relativo alla valutazione dei risultati di apprendimento degli allievi, dato che in molti paesi la sfera della valutazione degli insegnanti risulta strettamente collegata a quella dei risultati di apprendimento.

Innanzitutto si riporta la tabella sinottica relativa agli elementi chiave del processo di valutazione della *performance* degli insegnanti, sulla base degli approfondimenti operati nella prima parte del rapporto di ricerca (Fig. 8).

5.2.1. Valutazione della performance degli insegnanti e formatori

La valutazione degli insegnanti di norma risponde a due finalità prevalenti. Da un lato mira a migliorarne la pratica professionale, individuando punti di forza e di debolezza in vista di uno sviluppo professionale. Tale prospettiva si sostanzia nel supportare gli insegnanti a riflettere sulla propria pratica con l'utilizzo di approcci auto ed eterodiagnostici, affinandone conoscenze e capacità relative ai contenuti

Fig. 8 - Elementi chiave del processo di valutazione della performance per contesto nazionale

ELEMENTI CHIAVE	INGHILTERRA	FRANCIA	SPAGNA	SVIZZERA (Ticino)
Periodicità dei cicli di valutazione	Annuale	Quadriennale (scuola primaria) 6 / 7 anni (Scuola secondaria)	Non definito in termini legislativi o regolamentari	Non definito in termini legislativi o regolamentari
Organismo responsabile	Policy per la valutazione della performance definita da ciascuna istituzione scolastica, in capo al dirigente di istituto (coadiuvato dallo staff dirigenziale) ed al Consiglio Direttivo	Provveditore	Comunità Autonoma	a. Scuola primaria e secondaria di primo grado: Autorità ispettiva cantonale b. Scuola secondaria di secondo grado: gestione della qualità di istituto
Definizione della policy di istituto	Definita dal dirigente in collaborazione con il CPD Leader	-	-	Obbligatorietà dell'adozione del sistema ISO 9000 per gli Enti di Formazione Professionale e in parte per le scuole dell'Istruzione generale secondaria superiore
Carattere vincolante	Obbligatoria	Obbligatoria	Su base volontaria	Non definito in termini legislativi o regolamentari
Figure specifiche di sistema	Reviewer CPD Leader	Ispettori di circoscrizione	Organismi ispettivi	Ispettori cantonali (Primaria e secondaria primo grado) Figure previste dai sistemi ISO 9000 (Secondaria di secondo grado)
Modalità di realizzazione	Incontri periodici Analisi obiettivi individuali e fabbisogni formativi Osservazione diretta in classe Revisione finale	Osservazione di una sequenza didattica	Osservazione dell'azione didattica Valutazione delle procedure e di aspetti organizzativi	Osservazione di procedure e sequenze didattiche
Aspetti chiave per la determinazione del punteggio	Didattici e legati alla pratica professionale complessiva	Didattici (60%) ed amministrativi (40%)	Didattici ed organizzativi	Didattici e legati alla pratica professionale complessiva
Rapporto con gli sviluppi di carriera	Collegamento diretto con avanzamenti retributivi	Collegamento diretto con avanzamenti retributivi	Spendibilità non diretta in concorsi interni per passaggio ad altro corpo	Spendibilità non diretta in concorsi interni per avanzamento di carriera

disciplinari, così come alle ulteriori competenze proprie del profilo. Dall'altro lato la *teacher evaluation* è diretta a far sì che i docenti siano resi responsabili della propria *performance* in funzione dell'apprendimento degli allievi. Ciò implica, in modo differenziato nei diversi contesti nazionali (o sub-nazionali), forme di avanzamento di carriera basate sul rendimento professionale, premialità in relazione al conseguimento di esiti di valutazione correlati o meno alla presenza di standard, così come la possibilità di sanzioni in caso di scarso livello di *performance* espressa. Di norma i processi di valutazione del corpo docente costituiscono altrettanti punti nodali nel percorso di carriera dell'insegnante.

Integrare le funzioni di *accountability* e di *improvement* in un processo di valutazione unitario solleva una serie di problematiche. Qualora la valutazione sia orientata al miglioramento della pratica professionale e si svolga all'interno della scuola di appartenenza, gli insegnanti hanno dimostrato in genere ampia disponibilità a porre in atto attività di autoanalisi tese all'individuazione di aree di sviluppo professionale. Ciò si realizza anche nella prospettiva di facilitare un'efficace presa di decisione circa la programmazione di azioni di Formazione in servizio coerenti con i fabbisogni reali del corpo docente. Qualora invece i sistemi valutativi siano configurati in modo da determinare conseguenze dirette della valutazione sullo sviluppo di carriera e sui livelli salariali, le analisi compiute dall'OCSE rivelano il rischio che la funzione di *improvement* possa risultare seriamente compromessa. Nel concreto, raramente i Paesi adottano un unico modello di *teacher evaluation*, quanto piuttosto una combinazione che integra molteplici finalità e metodologie.

Ad esempio, negli Stati Uniti il *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) ha messo a punto standard professionali rigorosi in relazione a ciò che un insegnante esperto deve sapere ed essere in grado di fare, come base per un sistema nazionale volontario di certificazione dei soggetti che soddisfino tali requisiti.

Le procedure di valutazione vengono definite sovente su base regionale qualora la struttura federale o l'elevato livello di decentramento del Paese lo permetta. Ad esempio in Germania, i ministeri dell'Istruzione in ciascun *Land* determinano i propri orientamenti su tutti gli aspetti della valutazione degli insegnanti: dalla responsabilità dei processi, alla determinazione dei criteri, al sistema di raccolta dei dati, sino alle conseguenze degli esiti dell'attività valutativa. Lo stesso vale nel caso dei Cantoni svizzeri.

B. Sviluppo di sistemi basati sull'incidenza dei risultati degli studenti sulla valutazione degli insegnanti

In genere nei Paesi OCSE i risultati dei test standardizzati cui vengono sottoposti gli studenti non vengono utilizzati come elementi incidenti nel processo di valutazione degli insegnanti. Dato che un'ampia gamma di fattori influiscono su tali risultati, l'identificazione dello specifico contributo di uno specifico docente pone infatti una serie di difficoltà statistiche di ardua soluzione. Sotto tale aspetto, lo sviluppo di modelli cosiddetti del *valore aggiunto* rappresenta un significativo

progresso, dato che essi sono concepiti per porre sotto esame il conseguimento dei risultati registrati nel tempo di un gruppo di studenti (ad esempio una o più classi) o per ipotesi anche di un solo soggetto e quindi possono prestarsi più adeguatamente allo scopo. Non vanno tuttavia sottovalutati i costi che i modelli del *valore aggiunto* richiedono per essere resi effettivi, oltre che la necessità di raccolta di un'ampia mole di dati.

I sistemi di *accountability* basati sulla corresponsione di incentivi offerti ai docenti in rapporto ai risultati conseguiti dagli studenti in test standardizzati muovono dal principio che possa vedersi accresciuto l'impegno dei primi nel supportare tutti gli allievi nel conseguimento di standard rilevanti e di conseguire obiettivi collegati al curriculum nazionale. Tuttavia, come si è già osservato, il modello dei test standardizzati può generare effetti involontari, quali ad esempio la tendenza a finalizzare eccessivamente la pratica di insegnamento ad un'elevata riuscita nelle sessioni di prova, la riduzione degli approfondimenti curricolari a vantaggio dello sviluppo di skill utili per il *testing*, la crescita del numero di soggetti posti in carico all'educazione speciale tra gli studenti a basso rendimento scolastico, etc. Nondimeno, la relazione tra progressi nell'apprendimento degli allievi e valutazione degli insegnanti costituisce un elemento centrale di riflessione presso i Paesi OCSE, dove in alcuni contesti si stanno sperimentando modalità quali la raccolta di evidenze o la redazione di elementi di tracciabilità nel tempo (*portfolio*) che possano fornire utili indicazioni circa l'efficacia dell'azione didattica degli insegnanti sugli output fatti registrare, sotto forme diverse, dagli allievi.

C. Valutazione degli insegnanti e forme di premialità

La valutazione della *performance* degli insegnanti può essere usata per determinare la struttura degli avanzamenti di carriera o al contrario sanzionare i docenti al di sotto dei requisiti previsti. Ciò costituisce un'opportunità per riconoscere e premiare la competenza e la professionalità, elemento essenziale per trattenere nella scuola gli insegnanti maggiormente dotati professionalmente, così come per fare dell'insegnamento una scelta di carriera con una sufficiente forza attrattiva.

In tutti i casi va evidenziato che la questione del rapporto tra livello di professionalità e forme di premialità continua ad essere controversa in tutti i Paesi, dove la ricerca in questo campo presenta molteplici difficoltà ed ha prodotto sino ad ora risultati eterogenei.

Vi è accordo sul fatto che le fasi di definizione ed implementazione di sistemi di incentivi basati sulla *performance* rappresentano altrettanti elementi cruciali per il loro successo. Le questioni principali riguardano lo sviluppo di indicatori di *performance* equi ed affidabili, la formazione dei valutatori per un utilizzo equanime degli indicatori, così come una chiara definizione delle procedure che definiscano come e in base a quali criteri gli insegnanti debbano essere valutati.

Al riguardo può essere richiamato il caso dell'Inghilterra, dove il sistema di valutazione degli insegnanti si basa sulla nozione centrale di *performance manage-*

ment of teachers. Con questo concetto si intende il processo di valutazione del grado di prestazione complessiva di un insegnante in rapporto alla sua *job description*, data dallo status cui appartiene. A tale scopo, il processo di avanzamento di carriera si basa sulla progressione tra diversi tipi di status per mezzo della valutazione della corrispondenza a standard articolati in termini di attitudini, conoscenze e capacità professionali.

D. Connessioni con il sistema di valutazione di istituto

Nei contesti maggiormente evoluti il sistema di valutazione della *performance* degli insegnanti rappresenta una componente rilevante inscritta nel quadro della più ampia valutazione di istituto. Qualora si verifichi questa condizione, si danno diverse articolazioni possibili nella definizione delle figure di sistema.

In alcuni casi il coordinatore delle politiche di sviluppo della professionalità del corpo docente si concentra in modo esclusivo sugli aspetti legati alle azioni di Formazione (continua e rivolta ai neoassunti), al coordinamento dei tutor per l'accompagnamento dei docenti di recente nomina ed al presidio della valutazione della *performance* e delle premialità, trattandosi di tre ambiti tra loro fortemente collegati. È questo il caso in cui l'istituzione scolastica abbia implementato un sistema di assicurazione della qualità, per cui gli aspetti ora considerati costituiscono un nucleo di processi interconnessi e coerenti entro una più vasta attività di controllo che vede operare numerose altre figure in ulteriori aree del sistema.

In istituti di dimensioni ridotte o in assenza di figure diversificate il CPD Leader assume in sé anche la definizione della politica di valutazione di istituto. Tra questi due estremi ovviamente si collocano situazioni intermedie e variamente articolate.

E. Collegamento con il sistema di Formazione continua e con la progressione di carriera

Un ultimo richiamo è opportuno fare sottolineando che nella ricognizione internazionale, in particolare nei contesti inglese e francese le pratiche di valutazione della *performance* degli insegnanti acquistano pienamente la propria efficacia qualora vengano collegate strettamente ai sistemi di progressione di carriera e di Formazione continua dei docenti. In tal modo può delinearsi un sistema integrato di misure e di azioni, il cui prodotto complessivo risulta effettivamente in grado di accrescere il livello di *accountability* espresso dall'istituzione scolastica e, nella progressiva diffusione del modello, dall'intero sistema territoriale dell'*education*.

5.2.2. Accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti collegato alla valutazione degli insegnanti

A. Ricerca di un più stretto raccordo e tra standard formativi e forme di assessment degli studenti

Una prima tendenza generale riscontrabile in ambito OCSE riguarda la questione dell'allineamento tra standard formativi e pratiche di *assessment* degli

studenti. Data la particolare configurazione dei sistemi di *assessment* cosiddetti *standards-based*, in cui i due elementi richiamati rivestono un ruolo chiave, risulta cruciale che le pratiche di *assessment* manifestino una forte coerenza da un lato con la struttura del curriculum e dall'altro con lo sviluppo di standard adeguati. In caso contrario il valore insieme diagnostico e di giudizio sui risultati della *performance* verrebbe meno, inficiando la possibilità di inferire dall'esito delle prove indicazioni utili per la definizione dei bisogni educativi degli studenti e, in parte, del grado di efficacia formativa delle scuole (in relazione agli *output*).

Sotto il profilo delle strategie impiegate, i diversi Paesi paiono accomunati dalla ricerca di sistemi che favoriscano una correlazione maggiormente efficace tra valutazione della *performance* degli studenti e formulazione di standard coerenti ed adeguati. A tal fine i criteri guida sono rappresentati prevalentemente dalla *validità* (sino a quale grado i processi valutativi sono in grado di misurare ciò che intendono misurare), *affidabilità* (data dalla coerenza e stabilità dei risultati presso la popolazione studentesca), *generalizzabilità* (applicabilità ad un ampio target di istituzioni formative e studenti) ed *utilizzabilità* (a quale livello i decisori politici, i dirigenti scolastici e gli insegnanti possiedono una percezione positiva dell'attività valutativa e rispondono ai suoi esiti). Va notata la tensione interna che vige tra i criteri di affidabilità/generalizzabilità da un lato ed il criterio di validità dall'altro, che rispondendo a logiche ed imperativi divergenti possono innescare processi di conflitto interno.

Una seconda linea di azione che vede impegnati i Paesi OCSE consiste nello sviluppo delle capacità degli insegnanti di valutare sulla base di standard, fornendo linee guida dettagliate sulle pratiche di *assessment* e rafforzando i processi di collaborazione tra scuole ed insegnanti, anche ai fini di costruire una visione comune del valore della cultura della valutazione in rapporto alla crescita dei sistemi educativi. Alcuni Paesi hanno promosso la pubblicazione di linee guida per supportare gli insegnanti. In tal senso, nel caso ad esempio dell'Inghilterra, si segnala il progetto *Assessment for Learning* avviato nei primi anni Duemila, che ha mobilitato l'intera rete delle istituzioni scolastiche supportate dalle autorità locali e dalle agenzie governative ed *authority* indipendenti.

B. Ricerca di un più stretto raccordo tra pratiche di assessment esterno e di valutazione degli apprendimenti effettuata dagli insegnanti

Gli esiti dell'attività di ricerca in campo psicopedagogico hanno dimostrato come la valutazione sommativa, orientata a misurare i risultati di apprendimento e particolarmente legata alla prospettiva di *accountability*, in realtà eserciti un effetto sugli stessi processi di acquisizione di conoscenze e capacità, in modo tale da influenzare elementi quali la motivazione, gli stili di apprendimento, oltre che le pratiche di insegnamento. Per tale ragione la valutazione esterna degli studenti, specie se collegata a prove standardizzate, è stata sovente sottoposta a critiche negli ambienti della ricerca pedagogica. Un primo problema è legato alla difficoltà di decostruire le *performance* cognitive a fini di misurazione, mediante prove strutturate su batterie di

items discreti che concorrono a formulare un punteggio complessivo, quando il processo di apprendimento è oggi interpretato sempre più nei termini di un'acquisizione e ristrutturazione ininterrotta di elementi di conoscenza variamente acquisiti. Inoltre, si è evidenziato da più parti come la valutazione standardizzata mancherebbe del carattere di continuità e non si avvarrebbe della raccolta di molteplici forme di evidenza, tra cui l'osservazione della *performance* degli allievi in una varietà di contesti diversi, l'espressione orale ed i risultati di attività pratiche che richiedono la mobilitazione di risorse eterogenee di competenza. Inoltre uno dei principali rischi associati alle pratiche di valutazione esterna consiste nella possibilità che gli insegnanti si concentrino eccessivamente sull'acquisizione da parte degli allievi di competenze per l'efficace svolgimento delle prove di *testing*. L'analisi sullo scenario OCSE sembra indicare come ci si stia muovendo verso forme di più efficace raccordo tra le pratiche di *assessment* esterno e la valutazione degli apprendimenti (sia di tipo sommativo che formativo) effettuata in classe dagli insegnanti, in modo tale da assicurare un livello accettabile di validità e al tempo stesso di affidabilità della pratica valutativa. Le forme di intervento maggiormente promettenti per promuovere una contaminazione reciproca e virtuosa tra le due diverse tipologie di *assessment* riguardano da un lato la distinzione tra accertamento di conoscenze e di abilità nell'elaborazione ed utilizzo di saperi teorici e pratici, che rispondono maggiormente a modalità di *assessment* esterno con l'ausilio di standard, dalla valutazione di competenze complesse, che per loro natura richiedono un processo continuo e protratto, basato sulla capacità valutativa professionale dell'insegnante e l'osservazione in contesti differenziati, oltre che possibilmente in situazione. Dall'altro lato la pratica professionale del docente può essere orientata al raggiungimento di un maggiore grado di affidabilità e comparabilità intersoggettiva, avvalendosi di strumenti quali il ricorso a criteri di punteggio negoziati, *benchmark* esterni, giudizi multipli, etc.

In diversi Paesi e Regioni in ambito OCSE si combinano il punteggio ottenuto dagli studenti in prove di valutazione esterna con quello attribuito in classe dagli insegnanti. È il caso di Danimarca, Olanda, Polonia, Svezia, Svizzera e Regno Unito.

C. Integrazione della valutazione formativa degli studenti in un quadro generale di riferimento per la valutazione e l'assessment in ambito scolastico

La valutazione formativa è andata acquisendo nel recente passato un ruolo di sempre maggiore rilievo nelle politiche dell'*education* entro i Paesi OCSE, come nel caso delle politiche promosse di recente da Danimarca, Finlandia, Canada e Nuova Zelanda. Una questione centrale consiste nell'individuare strategie che possano promuovere un'efficace integrazione della valutazione formativa svolta in classe entro un più generale quadro di riferimento per la valutazione e l'*assessment* in ambito scolastico.

Alcuni Paesi hanno mirato a sviluppare forme di *assessment* complesso, combinando tra loro valutazione basata sulla *performance* (*performance-based assessment*) con prove di valutazione sulla base di standard (*standardised assessment*). Il

primo genere di attività valutativa appare maggiormente in grado di registrare le *performance* degli studenti ad un più elevato grado di complessità, come nel caso delle capacità di ragionamento e di problem solving, mentre gli *assessment* standardizzati consentono di ottenere un maggiore livello di affidabilità dei risultati.

Una seconda linea di condotta adottata attualmente in forma diffusa in ambito OCSE consiste nel far leva sul potenziale formativo della valutazione standardizzata creando le condizioni affinché sia progressivamente utilizzata in classe da parte del personale insegnante secondo una logica di sviluppo individuale e di gruppo. Una variante al procedimento richiamato consiste nella costruzione di banche dati di test a livello centrale, che consentano ai docenti di selezionare le prove da sottoporre agli allievi per scopi di valutazione formativa.

Al fine di giungere ad una maggiore integrazione tra le due forme di valutazione, in alcuni Paesi la valutazione degli insegnanti prevede l'accertamento delle abilità nel condurre una valutazione formativa, così come la valutazione esterna delle scuole è tesa a mettere a fuoco quali siano gli approcci adottati in tal senso a livello di istituzione scolastica.

Al riguardo, in Canada è in corso di implementazione lo *School Achievement Indicators Programme* (SAIP), che seleziona una percentuale di studenti nell'intero Paese. Gli esiti di apprendimento sono strutturati su cinque livelli progressivi, articolati per competenze. La prova include sia domande a risposta multipla che domande aperte. La batteria di test è accompagnata da una valutazione pratica delle abilità nel problem solving applicato alle scienze e delle *skill* comunicative per la lingua inglese.

In Svezia gli allievi vengono sottoposti a valutazione esterna all'età di nove, undici e quindici anni. Le prime due prove sono facoltative e rispondono alla finalità di monitorare il rendimento degli studenti e di assicurare equità ed imparzialità del giudizio degli insegnanti. La prova che si tiene al termine del ciclo di Istruzione obbligatoria è di tipo sommativo. Le singole scuole possono decidere in quale misura il punteggio finale dell'annualità conclusiva sia basato sulla valutazione esterna a carattere nazionale e in quale parte sul giudizio formulato in classe dagli insegnanti.

Infine, sulla base del *No Child Left Behind Act*, negli Stati Uniti ciascuno Stato sviluppa il proprio sistema di valutazione per monitorare i progressi formativi, sulla scorta di precisi standard. Diversi Stati dispongono di prove standardizzate a risposta multipla, mentre in alcuni altri è stato sperimentato un sistema di prove di valutazione *performance-based*, come nel caso del Vermont (*portfolio assessment*) o del Maryland (*task-based performance assessment*).

5.2.3. *Figure di sistema*

Coordinatore della valutazione degli insegnanti

La predisposizione di un sistema complesso di gestione delle attività di valutazione, raccordate con i piani di sviluppo della scuola ed in relazione con molteplici

attori sia interni che esterni all'istituzione scolastica e formativa necessita di una figura dedicata che sia in grado di coordinare le diverse misure ed azioni da intraprendere.

Nel contesto inglese la figura che presiede alla valutazione della *performance* è la medesima che coordina i diversi processi di Formazione continua degli insegnanti e prende il nome di CPD Leader, ossia di coordinatore dello sviluppo professionale continuo del corpo docente. Il CPD Leader è un insegnante esperto, di norma appartenente allo status di *Excellent Teacher* o di *Advanced Skills Teacher*, avendo superato una selezione sulla base di standard professionali definiti.

Tra le funzioni del CPD Leader figurano: il coordinamento delle misure di Formazione continua, della valutazione della *performance* degli insegnanti e dei tutor che forniscono supporto ed accompagnamento ai docenti neoassunti. Inoltre il ruolo richiede di coordinare progetti complessi all'interno di reti di scuole volti alla crescita professionale degli insegnanti.

L'esempio si pone come *best practice* tra i casi internazionali esaminati e offre numerosi spunti per una sua applicazione nel contesto italiano.

Tutor per i processi valutativi

Nel contesto inglese i nuovi insegnanti sono assistiti da un tutor che ha la responsabilità di monitorare, accompagnare e valutare l'operato di un docente da poco nominato. In linea di principio tale figura deve essere un membro del personale docente che possieda il tempo, le competenze, la preparazione e l'autorevolezza per esercitare il proprio ruolo efficacemente, incluso il fatto di tenere un comportamento rigoroso e di formulare giudizi chiari e imparziali sui progressi verso l'assolvimento dei *core standards*.

Colui che ne ricopre il ruolo può variare a seconda dell'istituto scolastico e del numero di nuovi insegnanti. Ad esempio le funzioni di accompagnamento, monitoraggio e valutazione possono essere suddivise tra due o più docenti. In questo caso una sola persona deve in ogni caso assumersi la responsabilità di coordinare quotidianamente il programma di *induction*.

Nelle scuole di dimensioni minori può accadere che sia lo stesso dirigente d'istituto a svolgere la funzione di tutor per l'inserimento. In questo caso diviene particolarmente importante che sia un altro membro del corpo docente a svolgere la funzione di *mentor* e che il docente in prova possa contare su un ulteriore *network* di risorse, derivanti dall'autorità locale o da gruppi di colleghi in fase di primo inserimento.

Negli istituti di maggiori dimensioni, il responsabile di dipartimento può essere designato come tutor. Sulla base di questo modello il preside o un insegnante esperto dovrebbero coordinare i programmi di inserimento, operare la valutazione dei docenti in prova, assicurando la qualità delle attività di accompagnamento svolte nell'intera struttura scolastica.

La maggior parte delle scuole e dei college individuano un *mentor*, chiamato anche *buddy*, per ciascun insegnante in periodo di prova. Il suo compito è quello di

lavorare a stretto contatto con il novizio, fornendogli supporto quotidianamente nelle attività didattiche o in relazione ai contenuti dell'insegnamento.

Le responsabilità del tutor includono l'assolvimento delle funzioni seguenti:

- fornire o coordinare azioni di orientamento e aiuto efficace, incluse le funzioni di *coaching* e di *mentoring*;
- curare la valutazione dei progressi durante il periodo di *induction*;
- realizzare tre incontri formali di valutazione nel corso del periodo di inserimento;
- coordinare gli apporti degli altri colleghi;
- assicurare che si realizzino sessioni di osservazione dell'operato dei docenti in prova e che gli si forniscano *feedback* dell'esito delle valutazioni in forma scritta;
- assicurare che le persone seguite comprendano i ruoli degli altri colleghi coinvolti nell'inserimento, incluse le responsabilità di svolgere un ruolo attivo nel proprio percorso di sviluppo;
- lavorare con i docenti in prova per organizzare ed implementare un programma personalizzato di monitoraggio, accompagnamento e valutazione che tenga conto dei loro reali bisogni e punti di forza, in relazione con gli standard da raggiungere ed il contesto specifico della scuola in cui operano.

5.3. REFERENZIALI DI COMPETENZA: ARCHITETTURA E FUNZIONI

Un primo elemento comune che attraversa trasversalmente la molteplicità dei casi esaminati sul piano internazionale riguarda il fatto che la valutazione si basi su un'architettura di sistema al cui interno siano presenti e descritti analiticamente una serie di referenziali strutturati per competenze. In caso contrario, l'assenza di riferimenti comuni, definiti a livello nazionale o regionale, su cui parametrare i livelli di padronanza raggiunti nel corso della carriera professionale, rischia di inficiare in radice la possibilità di sviluppare sistemi e processi valutativi adeguatamente articolati.

In una parte dei casi esaminati, le competenze risultano a loro volta articolate in sottocomponenti. In Francia le dieci competenze professionali dell'insegnante sono suddivise in conoscenze (*connaissances*), capacità attuarie (*capacités à les mettre en oeuvre*) ed attitudini professionali (*attitudes professionnelles*), mentre in Inghilterra gli standard per il conseguimento del *qualified teacher status* non definiscono un elenco di competenze, ma si strutturano indirettamente a partire da un insieme di 33 sottocomponenti organizzate attorno a tre nuclei, corrispondenti alle attitudini professionali (*professional attributes*) conoscenze e saperi professionali (*professional knowledge and understanding*) e capacità professionali (*professional skills*). Gli standard spagnoli sono impostati per così dire secondo una prospettiva opposta a quella adottata in Inghilterra. Mentre il modello britannico non specifica

le competenze di riferimento ma si situa direttamente sul piano delle loro parti costitutive (ponendosi sotto il livello della competenza), nel caso spagnolo si osserva che a livello nazionale è stato definito un set di undici competenze generali, su cui le strutture universitarie possono innestare un ulteriore insieme di competenze specifiche. Infine in Ticino le competenze sono raggruppate in undici diversi ambiti, che rispecchiano altrettante aree di esercizio della pratica professionale. Per ciascuna area sono esplicitate sia le competenze che i relativi risultati attesi. In tutti i casi la centralità della competenza, intesa come elemento unificatore e strutturante le qualificazioni (*qualifications*), emerge con chiarezza. L'articolazione dei referenziali per competenze assolve la funzione di fornire un chiaro ed inequivoco parametro di riferimento per lo sviluppo della programmazione formativa secondo una prospettiva *interdisciplinare*, quando si tratti di standard formativi, oppure per le pratiche di accertamento del possesso dei requisiti professionali frutto di percorsi e tipi di apprendimento differenziati (formale, non formale, informale), come nel caso inglese. In Francia le competenze professionali orientano i programmi della Formazione iniziale e continua, oltre allo sviluppo di carriera e l'analisi della pratica professionale.

Un primo elemento di parziale divergenza osservabile in base all'analisi dei diversi casi nazionali non attiene alla struttura dei referenziali di competenza dell'insegnante in quanto tali, ma all'utilizzo che ne viene fatto in relazione allo sviluppo di carriera dei docenti. Come si è osservato in precedenza analizzando i diversi scenari nazionali, la correlazione che si registra tra elementi quali l'avanzamento nella carriera, la valutazione della *performance* degli insegnanti e la Formazione in servizio presenta gradi di intensità assai variabili e differenziati al variare dei contesti nazionali.

In particolare, la relazione tra avanzamento di status e valutazione del livello professionale assume un valore cogente in Francia ed in Inghilterra. Nel primo caso, salvo eccezioni limitate e particolari, il passaggio tra corpi diversi del sistema professionale è sempre regolato da prove di concorso di tipo competitivo (numero limitato di posti, quale che sia il valore numerico dei partecipanti), mentre nel secondo la transizione tra status è soggetta al superamento di prove che tendono a valutare l'effettivo possesso di competenze sulla base di un set di standard definiti.

In Spagna e nel Canton Ticino l'attività di valutazione della *performance* degli insegnanti non manifesta sempre un effetto diretto sugli sviluppi di carriera, come testimoniato dall'assenza di ordinamenti che lo prevedano in forma obbligatoria. Pur tuttavia, nell'esame dei casi nazionali si è dato conto di una sperimentazione in corso di attuazione nel contesto svizzero in cui è stato adottato un tipo di approccio per così dire maggiormente nordeuropeo.

Quanto detto sul rapporto tra avanzamento professionale e valutazione della *performance* vale a maggior ragione se prendiamo in considerazione gli effetti reali degli esiti della Formazione in servizio sulla progressione tra status. Se si prescinde dal periodo di prova iniziale, della durata media di un'annualità, cui sono soggetti

in forma diversa, gli insegnanti in pressoché tutti gli scenari nazionali indagati e il cui esito negativo può condurre, se iterato, al licenziamento, nel periodo successivo non si prevede l'obbligatorietà formativa. In nessuno dei Paesi considerati la Formazione continua costituisce infatti un obbligo assoluto per l'insegnante. Tuttavia la differenziazione maggiore tra Paesi riguarda le forme con cui la Formazione continua viene incentivata in modo diretto o indiretto. Ad esempio in Inghilterra il conseguimento di uno status più elevato, misurato in termini di rispondenza a standard definiti, presuppone una crescita professionale dell'insegnante che ecceda l'esperienza compiuta nell'ambiente di lavoro e si concentri anche sulle componenti teoriche del sapere. Similmente in Ticino i nuovi programmi di Formazione in servizio, che consentono al corpo docente che ne sia privo di conseguire una laurea specialistica o una laurea triennale (nel caso della Formazione Professionale) godendo di periodi di sospensione dal lavoro, rappresentano un forte stimolo all'innalzamento del livello di Istruzione del corpo docente cantonale, dati anche gli effetti diretti che tale crescita comporta sulla progressione nella scala retributiva in cui si è inquadrati.

5.3.1. *Le dieci competenze professionali dell'insegnante in Francia*

Nel maggio del 2010 il Ministero dell'Istruzione Superiore e della Ricerca ha introdotto nell'ordinamento francese un complesso di competenze professionali, la cui funzione risponde sia ad orientare i piani formativi dell'Istruzione terziaria in materia di Formazione iniziale degli insegnanti, sia a costituire un referente per il successivo sviluppo della pratica professionale dei docenti della scuola nel corso dell'intera carriera. I nuovi referenziali delle competenze professionali, che sostituiscono i precedenti *cahier des charges*, si articolano in un insieme di conoscenze (*connaissances*), capacità attuative (*capacités à les mettre en oeuvre*) e di attitudini professionali (*attitudes professionnelles*).³⁵ Di seguito si ripercorre il testo completo dei referenziali, appositamente tradotto dall'originale francese, che enuclea e definisce nel dettaglio le dieci competenze e le loro sottocomponenti.³⁶

³⁵ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010), *Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* (in *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010), che abroga l'*Arrêté du 19 décembre 2006, Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*.

³⁶ *Ibid.*, nostra traduzione.

1. Agire da funzionario dello Stato e in modo etico e responsabile

Riguarda gli aspetti legati alla coscienza professionale ed ai principi deontologici che devono guidare l'azione dell'insegnante, che in quanto dipendente pubblico contribuisce alla Formazione sociale e civile degli allievi.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- i valori della Repubblica ed i testi su cui si basano: libertà, uguaglianza, fraternità, laicità, rifiuto di ogni discriminazione, diversità, parità tra uomini e donne;
- le istituzioni (Stato e amministrazioni locali), che definiscono e attuano la politica educativa nazionale;
- i meccanismi economici e le regole che organizzano il mondo del lavoro e dell'impresa;
- la politica della Francia nel campo dell'Istruzione, le caratteristiche principali della sua storia e le problematiche attuali (strategie politiche, economiche, sociali) nel confronto con altri Paesi europei;
- i principi fondamentali del diritto, della funzione pubblica e degli ordinamenti giuridici sull'Istruzione: leggi e testi regolamentari in relazione alla professione esercitata, leggi sulla sicurezza degli allievi;
- il sistema educativo, i suoi attori e dispositivi specifici;
- la Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo;
- i propri diritti e le possibili soluzioni in una situazione di minaccia o di violenza;
- l'organizzazione amministrativa e finanziaria, oltre alle regole di funzionamento, delle scuole elementari e degli istituti di Istruzione superiore;
- le caratteristiche e gli indicatori statistici sul sistema scolastico;
- il progetto della scuola elementare o superiore;
- il ruolo dei differenti consigli (consiglio di istituto, degli insegnanti, di classe, etc.).

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- utilizzare le conoscenze sull'evoluzione e funzionamento del servizio pubblico di Istruzione nazionale per poter fare uso delle risorse messe a disposizione;
- situarsi all'interno della gerarchia dell'istituzione scolastica;
- partecipare alla vita della scuola in cui opera;
- cogliere e interpretare i segnali che riflettono le difficoltà specifiche degli studenti nel campo della salute, dei comportamenti a rischio, dalla povertà estrema o dei maltrattamenti;
- contribuire, in cooperazione con i partner all'interno ed all'esterno dell'istituto, a risolvere le difficoltà specifiche degli allievi;
- farsi rispettare ed usare le sanzioni con discernimento e nel rispetto della legge.

Attitudini

L'agire in modo etico e responsabile induce l'insegnante:

- a far comprendere e condividere i valori della Repubblica;
- ad integrare, nell'esercizio della sua funzione, le conoscenze sulle istituzioni, sullo Stato e sui suoi doveri di funzionario pubblico;
- a rispettare nella pratica quotidiana le norme etiche relative alla professione di insegnante nell'ambito del servizio nazionale di Istruzione pubblica;
- a rispettare gli allievi ed i loro genitori;
- a rispettare e far rispettare le regole sulle risorse e spazi comuni;
- a rispettare e far rispettare i diritti ed i doveri riguardanti l'utilizzo della tecnologia digitale nella società dell'informazione;
- a collaborare alla realizzazione di attività di partenariato intraprese tra la scuola ed il suo ambiente economico, sociale e culturale.

2. Padroneggiare la lingua francese per insegnare e comunicare

Nell'uso della lingua francese, sia scritta che orale, l'insegnante deve risultare esemplare, indipendentemente dalla disciplina insegnata, prestando attenzione alla qualità della lingua utilizzata dagli studenti. Nel presentare conoscenze, spiegazioni o nell'impartire esercizi e attività da eseguire, si esprime con chiarezza e precisione, tenendo conto del livello dei suoi studenti. È in grado inoltre di descrivere e spiegare gli oggetti del suo insegnamento alla molteplicità differenziata dei suoi interlocutori, compresi i genitori degli allievi.

Conoscenze

Ciascun insegnante possiede le conoscenze attese proprie di un laureato dell'Istruzione superiore in relazione alla padronanza della lingua scritta e orale (lessico, grammatica, coniugazione, punteggiatura, ortografia).

L'insegnante di scuola elementare conosce inoltre:

- i meccanismi di apprendimento della lingua materna e lo sviluppo delle capacità di espressione orale nel corso dell'intera scuola primaria;
- i meccanismi di apprendimento della lettura ed i loro ostacoli;
- i metodi d'insegnamento della lettura e della scrittura;
- le regole di base dell'ortografia e della grammatica.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- identificare gli ostacoli alla lettura, le carenze del linguaggio orale e scritto e le difficoltà che gli studenti possono incontrare;
- costruire sequenze di insegnamento che mirino ad obiettivi di sviluppo dell'espressione orale e scritta degli allievi;
- comunicare con chiarezza e precisione e nel linguaggio appropriato per la lingua scritta e parlata:
 - con gli allievi, durante il processo di apprendimento (trasferimento delle conoscenze, organizzazione del lavoro in classe e del lavoro individuale, etc.);
 - con i genitori durante gli incontri individuali o collettivi.

Attitudini

La preoccupazione di condurre gli studenti a padroneggiare la lingua induce l'insegnante:

- ad inserire nelle diverse situazioni professionali l'obiettivo di far padroneggiare la lingua orale e scritta da parte degli studenti;
- a vigilare in tutte le situazioni di insegnamento e di attività educativa in genere sul livello della lingua degli studenti, sia scritta che orale.

3. Padroneggiare le discipline e avere una buona cultura generale

Una buona padronanza delle conoscenze insegnate è la condizione necessaria per l'insegnamento. In tal senso l'insegnante possiede una conoscenza approfondita ed ampia della sua o delle sue discipline e una solida preparazione sulle tematiche incluse nei programmi. Conosce sia le componenti dello zoccolo comune di conoscenze e competenze, sia i rispettivi obiettivi annuali di attuazione, nonché i livelli e le modalità di valutazione. L'insegnante aiuta gli allievi ad acquisire le competenze richieste, vigilando sulla coerenza del proprio progetto con quanto proposto dagli altri insegnamenti. Al tempo stesso possiede una solida cultura generale che gli consente di contribuire a sviluppare una comune cultura degli allievi, sostenuta anche dalla pratica di almeno una lingua straniera.

Conoscenze

L'insegnante della scuola elementare conosce:

- gli obiettivi della scuola elementare dei *collège*;

- i concetti e le nozioni, gli approcci e metodi in ciascuna delle discipline insegnate nella scuola primaria.

Il professore delle scuole superiori e dei *collège*:

- conosce gli obiettivi della scuola primaria, dei *collège* e dei licei;
- padroneggia l'insieme di conoscenze nella sua disciplina ed i collegamenti con le discipline connesse;
- situa la sua disciplina, attraverso la sua storia, le questioni epistemologiche, i problemi didattici ed il dibattito che la attraversa.

Capacità

L'insegnante della scuola elementare è in grado di:

- organizzare i diversi insegnamenti, collegandoli insieme in un quadro di polivalenza;
- utilizzare la polivalenza per costruire gli apprendimenti fondamentali;
- includere nell'insegnamento esercizi per lo sviluppo specifico e sistematico di automatismi (lettura, scrittura, aritmetica, grammatica, ortografia, educazione fisica, etc.).

Il professore presso il secondo livello scolastico è in grado di organizzare l'insegnamento della disciplina in coerenza con gli altri insegnamenti.

Attitudini

La padronanza scientifica e disciplinare dell'insegnante lo induce a:

- un'attitudine al rigore scientifico;
- a partecipare alla costruzione di una cultura comune degli allievi.

4. Concepire e mettere in opera il proprio insegnamento

L'insegnante è un esperto nell'insegnamento della propria disciplina, ossia è in grado di assicurare, sulla durata di un anno scolastico, un apprendimento effettivo dei suoi allievi nel contesto di un insegnamento collettivo. Per questo, padroneggia la didattica della sua disciplina ed è in grado di implementare approcci multidisciplinari. Conosce i processi di apprendimento e gli ostacoli che gli studenti possono incontrare, così come le soluzioni per risolverli, essendo in grado di sviluppare programmi e di ripartire l'apprendimento nel corso del tempo. È inoltre in grado di tener conto di quanto è stato realizzato in precedenza. L'insegnante può essere chiamato a partecipare con un ruolo di formatore ad attività di Formazione continua degli adulti, così come a tirocini formativi e deve avere una conseguente preparazione.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- gli obiettivi da raggiungere per un determinato livello, nel quadro del suo insegnamento o del suo campo di attività;
- i programmi di insegnamento e le risorse chiave, tra cui quelle digitali, che si riferiscono a tutti i livelli dell'Istruzione primaria e secondaria;
- i fondamenti della psicologia dell'infanzia e dell'età evolutiva, il processo di apprendimento degli allievi ed i potenziali ostacoli a tali processi;
- i diversi dispositivi e strumenti, in particolare digitali, necessari alla progettazione ed attuazione delle attività di apprendimento.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- definire gli obiettivi di apprendimento a partire dalla documentazione ufficiale;
- ragionare in termini di competenze;
- attuare una progressione e programmazione annuale e di ciclo;

- attuare una progressione differenziata in rapporto al livello degli allievi;
- utilizzare le conoscenze dei processi di apprendimento degli studenti e della psicologia dell'età evolutiva;
- integrare nell'insegnamento l'uso delle tecnologie digitali;
- considerare i risultati delle valutazioni nello sviluppo di una progressione di apprendimento;
- integrare nel suo insegnamento la prevenzione dei rischi professionali.

Attitudini

L'insegnante è indotto:

- a sviluppare approcci multidisciplinari e trasversali fondati sulla convergenza e complementarità tra le discipline:
 - per costruire attività che consentano di acquisire una competenza attraverso varie discipline;
 - per porre la sua disciplina al servizio di progetti e attività multidisciplinari;
- a valutare la qualità dei materiali didattici.

5. Organizzare il lavoro della classe

L'insegnante è in grado di far progredire tutti gli studenti di una classe sia sotto il profilo della padronanza delle conoscenze, delle capacità e delle attitudini che nel rispetto delle regole della vita sociale. È attento ai comportamenti e garantisce che gli studenti attribuiscono valore al lavoro individuale e collettivo.

Conoscenze

La scuola è parte importante della Formazione dei futuri cittadini. A tale riguardo, deve promuovere le regole del vivere insieme, la tolleranza ed il rispetto per gli altri. Questo compito presuppone che l'istituzione scolastica sia essa stessa un luogo in cui è esclusa la violenza. A tal fine, è indispensabile che i futuri insegnanti possiedano le conoscenze di base in materia di gestione del gruppo e dei conflitti.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- prendere in carico un gruppo o una classe, di affrontare i conflitti, sviluppare la partecipazione e la cooperazione tra allievi;
- organizzare lo spazio della classe ed il tempo scolastico in funzione delle attività previste;
- organizzare i diversi momenti di una sequenza;
- adeguare le forme di intervento e di comunicazione ai tipi di situazioni e di attività previsti.

Attitudini

In tutte le situazioni di insegnamento, l'insegnante garantisce la creazione di un contesto per l'esercizio sereno delle attività.

6. Prendere in considerazione la diversità di alunni e studenti

L'insegnante traduce nella pratica i valori della diversità, che si tratti di reciproco rispetto o dell'uguaglianza tra gli studenti. È in grado di differenziare l'insegnamento in funzione delle esigenze e delle capacità degli studenti in modo che ogni studente possa progredire. Tiene conto dei diversi ritmi di apprendimento in relazione ad ogni studente, compresi gli allievi con esigenze particolari. È in grado di ricorrere alla collaborazione dei partner della scuola, ove necessario. Conosce i meccanismi di apprendimento, la cui conoscenza è stata recentemente aggiornata, in particolare i contributi della psicologia cognitiva e delle neuroscienze. Stimola ogni studente a sviluppare una visione positiva circa le differenze nel rispetto dei valori e delle regole comuni repubblicane.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- gli elementi di sociologia e psicologia che gli consentono di tenere in considerazione, nel quadro del suo insegnamento, la diversità degli studenti e delle loro culture;
- i dispositivi educativi della presa in carico delle difficoltà scolastiche e degli studenti con disabilità.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- tenere in considerazione i ritmi di apprendimento degli studenti;
- determinare, in base alle esigenze individuate, le misure necessarie per la progressiva acquisizione di conoscenze e saper-fare richiesto;
- adeguare il suo insegnamento alla diversità degli studenti, ricorrendo in particolare agli strumenti informatici a sua disposizione;
- nel primo grado, a contribuire, con il personale qualificato, all'attuazione delle misure di aiuto speciali;
- nei licei, di porre in opera l'accompagnamento personalizzato;
- partecipare alla progettazione di un *projet personnalisé de scolarisation* e di un *projet d'accueil individualisé*, rispettivamente per gli allievi con disabilità o malattia e gli studenti con esigenze speciali, sulla base di approcci e strumenti adeguati e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione adeguate.

Attitudini

L'insegnante veglia:

- per mantenere l'uguaglianza e l'equità fra gli allievi;
- affinché ogni allievo si ponga con uno sguardo positivo verso se stesso e gli altri.

7. Valutare gli alunni e studenti

L'insegnante è in grado di valutare i progressi dell'apprendimento ed il livello di acquisizione delle competenze conseguito dagli studenti. Utilizza i risultati delle valutazioni per adattare il suo insegnamento ai progressi fatti registrare dagli studenti. Fa comprendere agli studenti i principi della valutazione e sviluppa le loro capacità di valutare le proprie *performance*. Comunica e spiega ai genitori i risultati attesi e quelli effettivamente ottenuti dagli allievi.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- le diverse tipologie di valutazione che possono essere condotte e l'utilizzo che può esserne fatto;
- i principi e strumenti per la validazione e la certificazione.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- comprendere le funzioni della valutazione;
- sviluppare diversi tipi di valutazione per i diversi momenti dell'apprendimento, vale a dire:
 - definire il livello di valutazione;
 - utilizzare metodi di valutazione differenziati (test, schede di posizionamento, griglie di osservazione, etc.);
 - adattare il supporto e lo schema delle domande in relazione agli obiettivi ed al tipo di valutazione che si desidera realizzare;
 - esplicitare le istruzioni, guidare gli allievi nella realizzazione della valutazione;
 - esplicitare i criteri per il punteggio;
 - analizzare i successi e gli errori constatati;

- programmare attività di rafforzamento e di consolidamento degli apprendimenti acquisiti;
- sviluppare le competenze degli allievi nel campo dell'autovalutazione;
- praticare la convalida degli apprendimenti, la valutazione a carattere certificativo (esami, monitoraggio continuo della Formazione, competenze linguistiche incluse nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, livelli di convalida dello zoccolo comune, etc.).

Attitudini

L'insegnante pratica la valutazione nel contesto di un rapporto chiaro e di fiducia e per questo:

- misura i propri apprezzamenti;
- valorizza l'esercizio e il lavoro personale degli studenti;
- garantisce che ogni studente sia consapevole dei suoi progressi, del lavoro e dello sforzo necessario.

8. Padroneggiare le tecnologie informatiche e della comunicazione

Tutti gli insegnanti sono investiti dalle problematiche riguardanti l'uso degli strumenti informatici e la loro integrazione nella pratica di insegnamento. Al termine della sua Formazione accademica l'insegnante deve avere acquisito le competenze per utilizzare e padroneggiare in forma ragionata le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella pratica professionale. Le conoscenze e le competenze richieste sono quelle relative alle competenze dell'attestato di *Informatica e Internet al livello 2 Insegnante*, rilasciato nel quadro della laurea magistrale.

Conoscenze

L'insegnante padroneggia:

- le conoscenze relative alle competenze comprese nel *syllabus Informatica e Internet al livello 2 "Insegnante" (C2i)*;
- i diritti e i doveri legati all'uso delle TIC.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- progettare, sviluppare e realizzare contenuti educativi e situazioni di apprendimento sulla base di strumenti e risorse informatiche;
- partecipare all'educazione su diritti e doveri legati all'uso delle TIC;
- essere coinvolto nell'educazione ad un uso etico e responsabile delle risorse informatiche fruibili in rete ed ai loro potenziali rischi e pericoli;
- utilizzare gli strumenti offerti dalle TIC e quelli dell'apprendimento aperto ed a distanza per aggiornare le proprie conoscenze;
- lavorare in rete con gli strumenti per il lavoro cooperativo.

Attitudini

L'insegnante osserva un'attitudine:

- critica nei confronti delle informazioni disponibili;
- attenta e responsabile verso l'uso di strumenti interattivi richiesti dagli studenti.

Egli aggiorna le conoscenze e le competenze nel corso della sua intera pratica professionale.

9. Lavorare in équipe e cooperare con i genitori e i partners

L'insegnante partecipa alla vita della scuola elementare o dell'istituto scolastico. Contribuisce parimenti alla vita dell'istituzione scolastica al livello nel quale è inserito. Lavora con le *équipes* educative della scuola e delle sue diverse classi, così come con gli insegnanti della o delle sue discipline. Il Consiglio dei maestri nella scuola elementare, il Consiglio pedagogico presso i *collège* o le scuole

superiori costituiscono strumenti privilegiati di lavoro in *équipe*. L'insegnante collabora inoltre con genitori e con i partner della scuola. Aiuta gli studenti a costruire il loro progetto di orientamento.

Conoscenze

L'insegnante conosce:

- il ruolo e la funzione dei comitati dei genitori degli allievi;
- i partner e le parti interessate al di fuori della scuola con cui cooperare;
- per gli aspetti di sua competenza, le convenzioni ed i protocolli tra il Ministero della Pubblica Istruzione (*Ministère de l'éducation nationale*) e altri Ministeri ed Enti pubblici e privati;
- i dispositivi di aiuto all'inserimento degli alunni;
- le procedure di orientamento e le diverse modalità con cui gli allievi possono fruirne.

Capacità

L'insegnante è in grado di:

- inserire la propria pratica professionale nell'azione collettiva della scuola o istituto, in specie nella programmazione didattica, valutazione, orientamento, inserimento degli allievi, partenariati educativi;
- comunicare con i genitori:
 - contribuendo a creare un dialogo costruttivo al fine di informarli circa gli obiettivi del suo insegnamento e delle attività didattiche, rendendo conto delle valutazioni con un linguaggio appropriato per esaminarne i risultati, la capacità dei loro figli, le difficoltà ed i possibili rimedi;
 - utilizzare le conoscenze in materia di orientamento per aiutare gli studenti ed i loro genitori nello sviluppo di un progetto professionale;
- contribuire, in cooperazione con i partner all'interno e all'esterno dell'istituto, a risolvere specifiche difficoltà degli studenti nel campo della salute, dei comportamenti a rischio di povertà e di maltrattamento;
- utilizzare le possibilità offerte dai servizi educativi presso i musei e altre istituzioni culturali, soprattutto nel contesto dell'educazione artistica e culturale;
- promuovere il coinvolgimento dei genitori nella vita dell'istituto scolastico, così come nella valorizzazione dei saperi;
- lavorare usando le reti digitali;
- impegnarsi in attività di apprendimento.

Attitudini

L'insegnante osserva, nell'esercizio della sua attività professionale, un'attitudine che favorisce il lavoro collettivo, il dialogo con i genitori e la dimensione collaborativa con i partner esterni alla scuola.

10. Formarsi ed innovare

L'insegnante aggiorna le proprie conoscenze disciplinari, didattiche e pedagogiche. È in grado di fare appello a coloro che possono fornire aiuti o suggerimenti nell'esercizio della sua professione. È in grado di fare un'analisi critica del proprio lavoro e di modificare, se del caso, le pratiche di insegnamento.

Conoscenze

L'insegnante conosce lo stato della ricerca:

- nella sua disciplina;
- nel campo della didattica, della pedagogia e della trasmissione delle conoscenze (processi di apprendimento, didattica delle discipline, uso delle TIC, etc.).

L'insegnante conosce la politica educativa della Francia.

Capacità

L'insegnante è in grado di sfruttare i contributi della ricerca e delle innovazioni pedagogiche per aggiornare le proprie conoscenze e valorizzarle nella pratica quotidiana.

Attitudini

L'insegnante dà prova di curiosità intellettuale e sa mettere in questione il proprio insegnamento ed i metodi utilizzati. Ha fatto propria una logica di Formazione per tutto il corso della vita, anche attraverso l'uso delle reti digitali.

5.3.2. Il framework delle competenze dei formatori della Formazione Professionale PROFF

Uno strumento estremamente utile come *meta-framework* per la costruzione di referenziali di competenza della figura del formatore è rappresentato dai lavori di Kristina Volmari, del Finnish National Board of Education, sia nell'ambito del programma *TTNet – Training of Trainers Network*, che di progetti di ricerca quali *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future* e *Competence framework for VET professions*.³⁷

Il progetto di ricerca PROFF, finanziato dal Cedefop, si è posto l'obiettivo di identificare le sfide presenti ed emergenti per gli insegnanti del settore della VET in Europa (nuovi target group, nuovi paradigmi formativi, ICT, mutamenti nel mercato del lavoro, modifica dei quadri legislativi, etc.) e di esaminare il modo in cui tali sfide sono affrontate attualmente entro i diversi contesti nazionali. Tali sfide rendono necessario un potenziamento della Formazione degli insegnanti e dei formatori e molte riforme attuate negli anni recenti hanno mostrato limiti evidenti per non aver posto adeguata attenzione su tali aspetti.

L'analisi, attuata mediante studi di caso, evidenzia una serie di competenze la cui acquisizione è opportuno entri a far parte degli piani di Formazione iniziale e continua rivolti ai docenti della VET.

Tra queste si distinguono alcune *skill* di carattere pedagogico ed andragogico collegate con gli sviluppi degli approcci basati sulla centralità dell'apprendente, altre di carattere professionale legate all'utilizzo delle nuove tecnologie e alle pratiche di apprendimento sempre più di tipo esperienziale in contesti reali di lavoro, ed infine sia le competenze comunicative e di *team building* che alcune altre di carattere manageriale ed organizzativo.

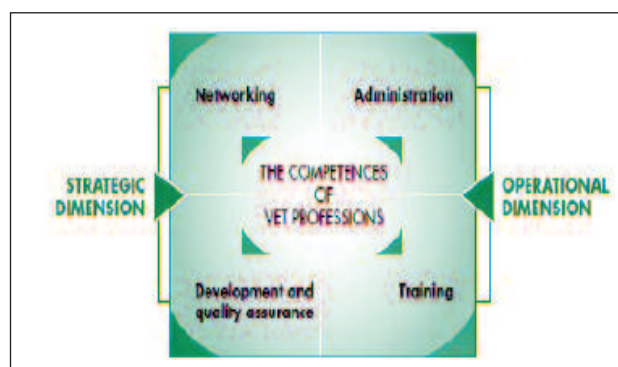
La comparazione tra i profili nazionali del *teacher* e del *trainer* è condotta sulla base di un *framework* che verrà riproposto anche nel più completo *Compe-*

³⁷ Cort, P, Härkönen, Volmari K. (2004), *PROFF - Professionalisation of VET Teachers for the Future*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities; Volmari K., Helakorpi S., Frimodt R. (Eds) (2009), *Competence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners*, Finnish National Board of Education and Editors.

tence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners. Quest'ultimo muove dal presupposto che uno dei settori prioritari per la cooperazione europea nel settore dell'Istruzione e della Formazione nel periodo 2009-2011 sia lo sviluppo professionale di insegnanti e formatori. L'attenzione si concentra sulla qualità della Formazione iniziale, sulle forme di sostegno e accompagnamento alla professione per i nuovi insegnanti, oltre che sull'innalzamento della qualità delle opportunità di sviluppo professionale continuo per insegnanti, formatori e altro personale educativo. I requisiti per la qualificazione e la Formazione degli operatori della VET variano notevolmente da Paese a Paese. Pertanto un quadro coerente di competenze per gli insegnanti, formatori e direttori diviene strategico per sostenere lo sviluppo dell'insegnamento e della Formazione Professionale in Europa. Vi è un interesse diffuso nello sviluppo di standard e nella definizione di profili professionali che inquadrino le capacità di base e le competenze di cui necessitano insegnanti e formatori della VET in rapporto ai nuovi scenari che caratterizzano la pratica professionale. Questo interesse si collega inoltre all'introduzione del Quadro europeo delle qualifiche (EQF). Lo sviluppo del Quadro europeo delle qualifiche e dei quadri nazionali delle qualifiche (NQF) possono essere interpretati come un segnale di un atteggiamento più positivo nei confronti dello sviluppo di quadri di competenze ed il loro utilizzo in vista dello sviluppo della professionalità dei singoli e delle loro comunità di lavoro.

Il lavoro si propone di fornire un quadro coerente per individuare le attività di base e le aree di competenza delle professioni nella VET nonché la capacità e competenze che sono emerse più di recente, come il ruolo di insegnanti e formatori nelle attività di *counselling* sia verso gli studenti che delle loro famiglie. Oltre a supportare lo sviluppo professionale degli individui e delle organizzazioni il *framework* promuove la trasparenza e la mutua leggibilità tra scenari nazionali. Il *framework* si articola su quattro aree comuni di attività: amministrazione, Formazione, sviluppo e assicurazione della qualità e *networking* (Fig. n. 9).

Fig. 9 - *Competence Framework for VET Professions - Aree comuni di attività*



Fonte: Competence Framework for VET Professions

Le quattro aree costituiscono il nucleo di *core competences* che possono essere reperite in tutti i contesti in cui sono coinvolti professionisti del settore della VET. Il peso e l'importanza delle diverse aree variano tra contesti nazionali e occupazionali. Mentre le aree della Formazione ed amministrazione possono essere considerate la dimensione operativa della professione, lo sviluppo e assicurazione della qualità ed il *networking* ne rappresentano la dimensione strategica.

In un lavoro del 2006 sul medesimo filone tematico, frutto del progetto *Defining VET Professions in Line with EQF* promosso dal *Training of Trainers Network* (TT Net) della Commissione Europea, nel definire le professioni della VET gli autori, introducono il concetto di *famiglia professionale*. La nozione consente di enucleare il tronco di competenze comuni ad una serie di professionalità differenziate e contigue e al tempo stesso di strutturarne le specificità associate a diversi contesti, ruoli e funzioni.³⁸ Il costrutto di famiglia professionale acquista un valore di rilievo sia sotto il profilo interpretativo che nella classificazione e descrizione delle figure professionali in termini di competenze, considerando il processo di crescente differenziazione delle professionalità che il mondo della scuola ha conosciuto negli anni recenti.

Il concetto di famiglia professionale aiuta a circoscrivere inoltre la crescita delle funzioni e responsabilità sempre più associate ad una figura professionale, in questo caso al trainer, rispetto al passato, con l'attribuzione di ruoli nell'analisi dei fabbisogni, nell'orientamento e nell'assicurazione della qualità, in risposta a sistemi sociali che attribuiscono alla sfera dell'*education* bisogni sempre più complessi. Ne deriva una modificazione del ruolo stesso del trainer ed una profonda trasformazione della sua identità professionale, pena la rapida obsolescenza delle competenze possedute.

Per tale ragione i professionisti della VET necessitano di acquisire nuove conoscenze e capacità, non solo legate alle cosiddette *soft skills* (comunicazione, gestione del cambiamento, team working, self-development, etc.) ma anche abilità pedagogiche e culturali, basate sulla centralità dell'apprendente, sull'apprendimento *on the job* o *workplace*, o ancora *web-based*, così come sul servizio orientato al cliente.

Inoltre, si registra la necessità di includere nella famiglia professionale del trainer anche le competenze legate all'utilizzo delle comunità di pratica ed alla progressiva specializzazione attraverso l'uso della Formazione continua.

³⁸ Frimodt R., Volmari K., Salatin A., Carlini D., di Giambattista C. (2006), *Defining VET Professions in Line with the European Qualifications Framework. Final Results*, Cedefop, Thessaloniki.

³⁹ Midoro V. (a cura di) (2005), *A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*, Pescara, Menabò.

5.3.3. *Profilo professionale del formatore nell'ICT: European uTeacher*

uTeacher è un progetto finanziato nell'ambito della iniziativa Europea eLearning per il periodo dicembre 2004 - giugno 2005. *uTeacher* si proponeva di comprendere quale fosse il profilo professionale tipo di un docente sotto il profilo dell'ICT, necessario per operare entro il settore dell'*education* al tempo della società della conoscenza. Questo profilo professionale è quello che consente all'insegnante, quale che sia l'area disciplinare di stretta competenza, di modificare il proprio ruolo adeguandolo alle nuove sfide. Per descrivere le caratteristiche generali di queste nuove competenze, *uTeacher* ha elaborato uno strumento indicato come *Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*.³⁹

Allo scopo di definire le caratteristiche della pratica sono stati individuati gli ambienti con cui il docente interagisce, che rappresentano altrettante dimensioni entro cui si precisano e si sviluppano set di competenze specifici e tra loro interconnessi. Gli ambienti sono definiti dagli autori nei termini seguenti.

- *Se stesso*. Il docente riflette sulla propria pratica cercando di adeguarla al contesto che cambia.
- *Allievi*. Il docente adegua il proprio insegnamento alla nuova visione della scuola, dei processi di apprendimento e dei rapporti con i ragazzi.
- *Colleghi*. Nella scuola attuale, l'insegnante opera individualmente, con rari momenti collettivi. Nella scuola della società dell'informazione, l'insegnante è membro di una comunità di pratica, che coinvolge i colleghi della propria scuola, quelli della propria disciplina e, più in generale, tutta la classe docente.
- *Ambiente esterno*. L'ambiente esterno è costituito da un universo composito che va dai genitori dei ragazzi, al territorio, dal proprio Paese all'intero pianeta. In una scuola nuova, l'ambiente, con le sue ricchezze naturali e sociali, è una risorsa per la scuola, così come questa è una risorsa per l'ambiente.

La professionalità dell'insegnante dovrà dunque consentirgli di interagire efficacemente con i diversi ambienti descritti e le ICT diverranno strumenti importanti per amplificare le possibilità d'interazione.

In *uTeacher* sono stati individuati otto settori di competenza che rappresentano gli ambiti specifici dell'interazione: Pedagogia, Contenuti disciplinari, Organizzazione, Tecnologia, Sviluppo Professionale, Etica, Politica, Innovazione. Incrociando gli ambienti di interazione con i settori si ottengono le 32 aree di competenza, descritte nel *framework* di *uTeacher* (Fig. 10). Per ciascun ambito di competenza vengono descritte brevemente le attività svolte e le conoscenze richieste.

Posizionamento di una situazione-tipo rispetto ad una molteplicità di variabili

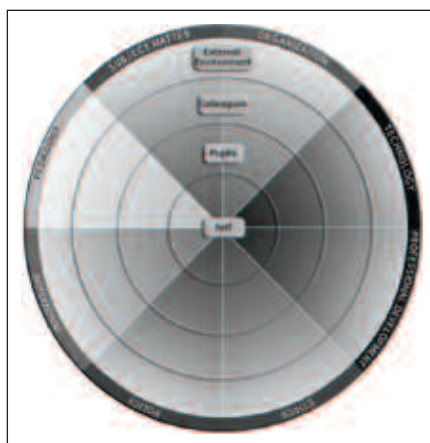
Un secondo contributo rilevante è offerto dai lavori della *Peer Learning Activity* (PLA) del Focus Group europeo su insegnanti e formatori del sistema VET, costituito nell'ambito del *Programma Education and Training 2010*, dal titolo *Insegnanti della VET come agenti di cambiamento per l'autonomia delle scuole dell'Istruzione*

e *Formazione Professionale*.⁴⁰ Il gruppo è composto da rappresentanti dei ministeri, parti sociali e organizzazioni non governative, integrati da membri della Commissione, dell'*European Training Foundation (ETF)*.

Gli obiettivi principali della PLA possono essere richiamati sinteticamente:

- dibattere i differenti approcci allo sviluppo degli insegnanti VET come agenti di cambiamento per l'autonomia delle scuole;
- riflettere sul modo in cui tali approcci possono essere trasferiti nel contesto dei sistemi VET di differenti realtà nazionali;
- formulare proposte per supportare le politiche di sviluppo in relazione al ruolo del settore della VET.

Fig. 10 - *Struttura del Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*



Fonte: Midoro V. (a cura di), 2005

La tematica impatta pertanto con le nuove competenze richieste ai docenti della VET per poter assolvere il ruolo di promotori del cambiamento all'interno di un processo di acquisizione di progressiva autonomia da parte delle istituzioni formative della VET.

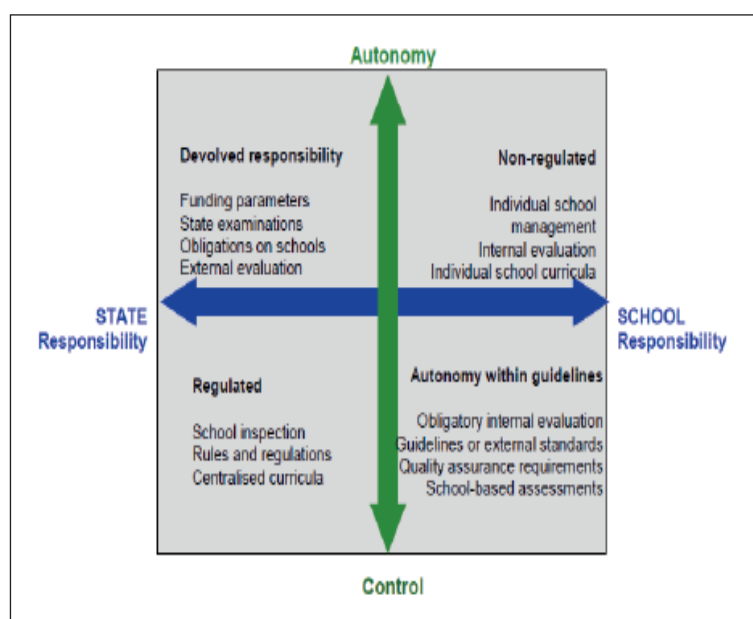
Per poter definire la situazione-tipo che caratterizza i diversi contesti nazionali ed esplorare le relazioni reciproche che intercorrono tra loro, allo scopo di giungere ad una valutazione comparata, si è sviluppato un diagramma di riferimento sul modello del quadrante ad assi cartesiani. Il diagramma consente di collocare una situazione-tipo rispetto ad una molteplicità di variabili e di sviluppare una classificazione dei diversi gradi di autonomia di cui gode la scuola, articolati su quattro qua-

⁴⁰ European Focus Group on VET Teachers and Trainers (2008), *Peer Learning Activity on VET Teachers as Change Agents for the Autonomy of VET Schools*, Summary Report. (<http://www.cpi.si/novica.aspx?id=155>)

dranti distinti. Le variabili sono rappresentate da autonomia e controllo, poste agli estremi dell'asse verticale, e da responsabilità dello Stato (esterna) e responsabilità dell'istituzione scolastica (interna), poste sull'asse orizzontale (Fig. 11).

I quadranti delimitano lo spazio all'interno di un *contunuum* che intercorre tra gli estremi delle quattro variabili considerate. Ciascuna situazione-tipo, in questo caso il modello di autonomia della scuola nel sistema VET presente nei diversi Stati membri, può essere posizionato e raffrontato con gli altri casi.

Fig. 11 - Diagramma per la valutazione del ruolo dell'insegnante in funzione del grado di responsabilità ed autonomia delle scuole (VET)



Fonte: Competence Framework for VET Professions, 2008

5.4. IL PROCESSO VALUTATIVO

5.4.1. L'Evaluation Cycle

Il caso classico in tema di articolazione del processo di valutazione degli insegnanti/formatori è rappresentato da quello inglese, basato sul ciclo di vita della valutazione (*Evaluation Cycle*). Il Ministero per l'Infanzia, la Scuola e la Famiglia ha predisposto una guida per accompagnare l'introduzione del nuovo sistema di valutazione dei docenti da parte delle scuole, ricco di esempi e di buone pratiche che possono essere di aiuto per la costruzione del sistema di *performance management*.⁴¹

⁴¹ Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009b), *Teachers' and Head Teachers' Performance Management – Guidance*, London: DCSF.

Il processo di valutazione si articola in una serie di fasi consecutive, di cui lo stadio iniziale è rappresentato da un incontro programmatico (*planning meeting*) che si tiene all'inizio di ogni ciclo valutativo tra il valutatore (*reviewer*) e l'insegnante oggetto dell'attività valutativa (*reviewee*).

Gli aspetti che vengono considerati nel corso della riunione in cui si procede all'impostazione della fase operativa riguardano in primo luogo gli obiettivi individuali del valutato in relazione alla sua *job description* e all'annualità di servizio. Inoltre vengono definite le modalità per l'osservazione della pratica didattica all'interno della classe, oltre ad eventuali e ulteriori evidenze da utilizzare ai fini valutativi, quali ad esempio la testimonianza orale o scritta di ulteriori docenti. La riunione di programmazione è utile anche ad esplicitare con chiarezza quali siano i criteri sulla base dei quali si procederà alla verifica della *performance*, oltre al supporto che verrà fornito al valutato ai fini di venire incontro ai criteri di giudizio, così come i fabbisogni formativi e di sviluppo professionale necessari al raggiungimento degli standard e le azioni che devono essere intraprese per farvi fronte.

Gli elementi del processo di valutazione devono essere tralasciati in rapporto alla qualificazione ed alla posizione in cui rientra l'insegnante, così come ai criteri per la progressione negli scaglioni retributivi, agli obiettivi di sviluppo fissati per l'intero istituto scolastico e a ciò che ci si può attendere dalla specifica posizione in cui opera il valutato. Accanto a tali criteri, hanno un peso considerevole anche le aspirazioni professionali individuali, la rilevanza di alcuni standard professionali e la propensione del candidato in merito alla ricerca di un buon equilibrio tra le attività lavorative e il tempo da dedicare ad altre forme di impegno.

A conclusione del *planning meeting*, entro la scadenza di cinque giorni deve essere redatto dal valutatore un documento di prima approssimazione contenente le disposizioni per la fase di valutazione, documento che assumerà una versione definitiva entro dieci giorni dalla realizzazione dell'incontro, con la possibilità per il candidato di apportare modifiche ed integrazioni in entrambe le fasi di redazione. Lo stadio preparatorio e programmatico, prima tappa del cosiddetto ciclo di valutazione (*cycle*), deve essere completato per tutto il personale docente entro il mese di ottobre di ciascun anno scolastico.

A conclusione di ogni ciclo si tiene una riunione di revisione (*review meeting*) allo scopo di vagliare il grado di *performance* dimostrato dall'insegnante nel corso dell'intero periodo di osservazione in rapporto ai criteri fissati e, laddove il valutato possieda i requisiti per un avanzamento retributivo, di formalizzarne la richiesta. I docenti compresi nella fascia retributiva di base (*main scale*) di norma possono aspirare ad un incremento annuale, a meno di una valutazione particolarmente positiva che ne determini un ulteriore scatto di avanzamento. Non si rende comunque necessaria una richiesta diretta al dirigente scolastico, dato che per procedere al livello retributivo superiore è sufficiente superare la verifica annuale. Negli altri casi, in particolare se il docente figura nella *upper scale pay* o possiede lo status di

Advantage Skills Teacher, il valutatore è tenuto a fare una richiesta di promozione salariale diretta al preside, che ha facoltà di decisione.

L'osservazione dell'attività didattica dell'insegnante all'interno della classe rappresenta uno degli strumenti principali per giungere alla valutazione della *performance* dell'insegnante. La sua finalità prioritaria è di tipo supportivo, volta allo sviluppo professionale. Per tale ragione la scelta del momento, della durata e degli osservatori è strettamente collegata alle necessità di sviluppo professionale dell'insegnante esaminato.

Per ciascun ciclo di osservazione annuale in classe è previsto un limite di tre ore, tuttavia i documenti riguardanti il *teacher performance management* sottolineano come tale durata debba essere intesa come estensione massima e non come un periodo standard.

L'osservazione è compiuta di norma dal *reviewer*, ma i dirigenti d'istituto possono decidere di affidare tale compito, in particolari circostanze, anche ad ulteriori esperti esterni che possiedano un'adeguata esperienza professionale.

L'osservazione non risulta fine a se stessa ma è finalizzata, oltre che a fornire un'indicazione al preside, anche a fornire un utile *feedback* all'esaminato. Per tale ragione, di norma un commento sull'esito dell'osservazione viene effettuato alla conclusione della sessione valutativa o nei giorni immediatamente successivi. La valutazione verte generalmente su una serie di obiettivi definiti in rapporto agli standard professionali di *performance*, ma il valutatore può allargare la propria osservazione sino a prendere in considerazione il grado di *performance* nel suo complesso.

Nell'eventualità che il periodo di osservazione ed i giudizi che ne derivano, suscitino forme di disaccordo o di protesta, è comunque possibile che la sessione osservativa venga ripetuta successivamente su richiesta dell'esaminato.

Infine, la pratica di osservazione all'interno della classe può essere utilizzata non solo a fini valutativi ma anche di sviluppo della professionalità mediante il supporto reciproco tra insegnanti. In tal caso la pratica si svolge su base volontaria e assume la forma della *peer review*, distinguendosi quindi sia per il carattere volontario che per il rapporto paritetico tra osservatore e osservato, dal *teacher performance management* in senso stretto.

5.4.2. La valutazione della performance dei formatori collegata al sistema di assicurazione della qualità dell'istituzione educativa

Un riferimento guida nel campo della valutazione della qualità degli insegnanti considerata all'interno del più ampio sistema di gestione della qualità prodotta dall'istituto è costituito dal sistema EvaMAB adottato nel Cantone di Zurigo. Qui, sin dal 1999, da parte dell'amministrazione pubblica si è dato avvio ad una rilevante esperienza di valutazione del corpo docente delle scuole pubbliche, incluso nel più complesso sistema di assicurazione della qualità erogata a livello di istituto.

Nel caso concreto si è partiti dal presupposto che, per far fronte alle nuove sfide sociali ed economiche, occorresse attribuire maggiore autonomia agli istituti

scolastici. Tale autonomia parziale (*Teilautonomie*) comprende i programmi, l'organizzazione e la gestione della scuole come pure maggiori margini di manovra a livello finanziario (*Bildungsdirektion Zürich* 2000). In quest'ottica le singole scuole sono sollecitate a sviluppare un *management* della qualità consapevole e trasparente.

Il progetto zurighese muove dalla critica ai modelli di certificazioni che perseguono la logica della descrizione di un sistema, in particolare le norme internazionali ISO, in quanto se da un lato tali norme certificano la professionalità del *management* interno, non sono in grado di fornire indicazioni circa la qualità in sé di un'istituzione scolastica. Si è ritenuto pertanto che fosse necessario cercare di sviluppare sistemi su basi pedagogiche che fossero in grado di integrare autovalutazione, informazione e valutazione esterna. Inoltre, si rendeva necessario individuare un sistema di qualità capace di coordinare i tre livelli rappresentati dalla classe, dall'istituto scolastico e dal sistema scuola nel suo complesso.

Su tali basi il Cantone di Zurigo ha concepito un modello denominato *Management della qualità nella scuola dell'obbligo, nella scuola medio superiore e nella scuola professionale* che si propone di prendere in considerazione l'insieme della scuola pubblica, ad eccezione della Formazione superiore. Il modello poggia su tre pilastri, rispetto ai quali viene effettuata una valutazione sia interna che esterna.

Innanzitutto primo pilastro è rappresentato dal management interno all'istituto scolastico, dove gli elementi strutturanti sono identificati in:

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

Il secondo pilastro è costituito dalla valutazione esterna della scuola e dei docenti:

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

Il terzo pilastro è rappresentato dal controllo della Formazione (*Bildungscontrolling*) da parte del Dipartimento dell'Educazione. Il *Controlling* formativo serve al cantone per acquisire le informazioni generali necessarie per la gestione della scuola. In tal senso si lavora sulla base di procedure specifiche che riguardano budget globali con mandati di prestazione, la statistica scolastica, analisi scientifiche su vasta scala, etc.

Nei primi anni Duemila molte scuole medie superiori e numerose scuole professionali hanno avviato sperimentazioni tese a testare i diversi elementi del modello. Successivamente sono stati definiti standard procedurali dotati di valore vincolante. Il sistema è entrato in vigore a regime nel corso del 2005. Per lo sviluppo e il coordinamento del *management* della qualità ciascuna scuola ha a disposizione un determinato monteore da assegnare ad un gruppo di progetto. Ulteriori ore possono essere attribuite in base a contrattazioni specifiche. Ciascun istituto scolastico ha diritto inoltre ad una forma di consulenza esterna della durata di 3-5 giorni l'anno. In linea di massima per il finanziamento del management della qualità ci si orienta secondo gli standard internazionali che prevedono per il contesto educativo dallo 0,5% all'1% della massa salariale.

Dopo aver descritto il sistema di valutazione della qualità nel suo complesso sviluppato nel Cantone di Zurigo, è possibile soffermarsi sulla parte strettamente collegata alla valutazione dei docenti.

Il sistema di valutazione, denominato EvaMAB (*Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte der Zürcher Volksschule*) si articola su quattro elementi, dei quali i primi due sono posti in rapporto diretto con i risultati dell'attività valutativa:

- *Rapporto di osservazione (Beobachtungsbericht)*. Si tratta del documento redatto dal valutatore che descrive i risultati dell'osservazione in classe dell'esaminato, sulla base di un minimo di due visite ispettive presso altrettante classi di allievi.
- *Rapporto di ricognizione (Erkundungsbericht)*. Viene redatto dal valutatore sulla base dell'intera attività di *assessment* e contiene le osservazioni circa il grado di *performance* complessivo dimostrato dal docente esaminato.
- *Dossier sulla pratica di insegnamento e di programmazione didattica (Selbstbeurteilung)*. Il documento viene predisposto dall'insegnante prima della fase di valutazione e contiene la descrizione critica delle pratiche di insegnamento e di programmazione didattica che abitualmente pone in atto nel corso della propria attività professionale. Si sofferma sugli obiettivi didattici che sottendono l'azione formativa e sulle metodologie comunemente impiegate nella pratica d'aula o di laboratorio. Viene consegnato al valutatore nel corso del processo di *assessment*.
- *Auto-valutazione personale*. Contiene gli esiti dell'autovalutazione cui l'insegnante si sottopone individualmente, sulla base dei medesimi criteri utilizzati per l'*assessment* esterno e viene mantenuto riservato.

La valutazione viene effettuata con cadenza almeno quadriennale e condotta da un *team* costituito da un rappresentante del dipartimento di Educazione del Cantone ed uno o due rappresentanti del corpo insegnante. I valutatori per svolgere la propria funzione devono aver frequentato uno specifico corso di Formazione che consenta una padronanza delle metodologie del sistema EvaMAB.

L'impatto che l'attività di valutazione ha sul salario degli insegnanti valutati dipende dal livello di carriera in cui si inquadra il docente. Nel Cantone di Zurigo sono previsti tre distinti gradi, corrispondenti alla fase di ingresso, di progressione principale e di maturità di servizio.

I risultati della valutazione hanno un effetto sul passaggio tra fasi successive di avanzamento di carriera, ad esempio dalla fase principale a quella della maturità, mentre non si applica ai docenti che stanno progredendo entro una delle tre fasi. Lo scatto da una fase a quella successiva, in caso di *assessment* positivo, dà diritto ad un incremento salariale annuo in un *range* tra l'1% ed il 3% nei tre anni consecutivi.

Nel caso i risultati dell'attività valutativa non siano considerati soddisfacenti, la promozione alla fase successiva è rinviata di un anno e l'insegnante ed il *team* di valutazione si accordano su una serie di misure di supporto, anche formativo, tese a fronteggiare le criticità riscontrate nella pratica professionale.

5.5. LA VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E FORMATORI DI NUOVA NOMINA

I primi anni di carriera dell'insegnante sono fondamentali per il suo sviluppo professionale, nonché personale. Ci si riferisce ai vari processi mediante i quali gli insegnanti di prima nomina sono avviati alla professione e sono normalmente associati ai primi anni di insegnamento a conclusione di un programma di Formazione iniziale. Pertanto, l'introduzione alla professione riveste un ruolo centrale nell'apprendimento permanente continuo, creando opportunità per riferirsi alla Formazione iniziale degli insegnanti e prepararli allo sviluppo professionale continuo nell'arco di tutta la carriera.

Il periodo di primo inserimento, della durata in genere di un anno scolastico, mira a fornire sostegno e supporto di carattere personale, sociale e professionale ed è soggetto di una specifica forma di valutazione.

Il periodo di primo inserimento fornisce innanzitutto un sostegno di carattere professionale, in quanto intende sviluppare le competenze dell'insegnante neo assunto (in pedagogia, didattica, ambito disciplinare, ecc.). Tale sostegno può incentrarsi sullo sviluppo delle competenze effettive da applicare nell'attività didattica e sull'approfondimento della conoscenza dell'ambito disciplinare, pedagogico e didattico. Il sostegno professionale durante i programmi di introduzione alla professione consente di avviare il processo permanente di apprendimento successivo alla fase iniziale e di colmare il divario tra la Formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo. Il sostegno professionale può non solo contribuire a potenziare la professionalità individuale degli insegnanti di nuova nomina, ma può altresì contribuire a potenziare la professionalità nella scuola nel suo complesso.

Tale sostegno mira inoltre ad aiutare il neoinsegnante a sviluppare la propria identità di insegnante. Nei primi mesi e anni di carriera deve superare diverse

sfide professionali e personali. Dalla ricerca emerge che i neoinsegnanti affrontano diverse situazioni problematiche man mano che fanno carriera. Ciò può comportare una perdita di fiducia in se stessi, un'esperienza di stress e ansia eccessivi e può portare a mettere in dubbio la propria competenza come insegnante e come persona.

Una fase di introduzione alla professione può sostenere l'insegnante in questo stadio di sopravvivenza e aiutarlo a sviluppare il proprio profilo personale. I nuovi insegnanti nei programmi di introduzione alla professione generalmente riferiscono sentimenti crescenti di competenza, motivazione, appartenenza, sostegno e attenzione come risultato della loro esperienza nel programma. Ciò rappresenta un passo avanti verso una maggiore fiducia degli insegnanti in se stessi e contribuisce a evitare l'abbandono della professione.

Infine, il programma di introduzione alla professione può sostenere il nuovo insegnante nel diventare membro della scuola e della comunità professionale; la collaborazione reciproca può stimolare la discussione e lo scambio di nuove idee. Un importante fattore del sostegno sociale dei neo insegnanti nelle scuole è rappresentato dalla cultura scolastica. Gli insegnanti neo assunti possono sentirsi accettati molto più facilmente all'interno di un gruppo aperto a nuove idee e innovazioni e abituato alla collaborazione. Il sostegno sociale consente la creazione e il sostegno di un ambiente di apprendimento collaborativo all'interno della scuola e tra le parti interessate nel sistema di Istruzione (genitori, comunità, ecc.).

Nel panorama internazionale posto sotto esame si è potuto cogliere come le figure che assolvono la funzione di *tutoring* e di *mentoring* nel periodo iniziale di prova degli insegnanti di nuova nomina, nelle esperienze più evolute sono selezionate e formate mediante procedure formalizzate a garanzia della qualità del servizio prestato. Nel contesto francese ed inglese le competenze minime del tutor sono circoscritte e definite. Inoltre, in entrambi i casi l'azione di accompagnamento e di monitoraggio, che persegue una finalità formativa e non di mero controllo, è orientata dall'utilizzo di dispositivi consolidati, quali programmi formalizzati per la gestione di supporti formativi volti alla qualificazione professionale, con la definizione di precise *policy* di istituto da parte del preside e, quando previsto, del consiglio direttivo. Nel caso inglese i tutor di accompagnamento nella fase di *induction* sono coordinati dal *CPD Leader*, garantendo in tal modo una supervisione tesa a garantire uniformità di giudizio e corretta applicazione degli aspetti procedurali, oltre che un'effettiva connessione con la *policy* scolastica complessiva di sviluppo della professionalità degli insegnanti.

Esemplificazioni

5.5.1. La valutazione nei programmi di introduzione alla professione: il modello inglese dell'*Induction*

La riforma del sistema scolastico inglese varata nel 1998 introduce l'obbligatorietà di un periodo di inserimento in prova denominato *induction*, da parte di tutti

gli insegnanti di nuova qualifica (*newly qualified teachers*).⁴² La fase di inserimento, della durata di un anno, prevede che i nuovi insegnanti vengano sottoposti ad un periodo di osservazione, e che possano godere di specifiche misure quali l'offerta di un accompagnamento prolungato e di sostegno nello stadio di primo accesso alla professione.

L'implementazione del periodo di prova nell'attività professionale prende avvio nel maggio del 1999, quando a tutti gli insegnanti in Formazione da poco entrati in possesso del QTS viene richiesto di portare a termine un periodo di tre trimestri (*terms*), equivalenti ad un'annualità. L'assolvimento del periodo di *induction* risponde allo scopo di condurre gli allievi ad un livello di professionalità misurata su precisi standard nazionali di riferimento. Più recentemente nuovi standard, riformulati dalla TDA e che vanno sotto il termine di *core standards*, rappresentando la parte basilare degli attuali standard professionali dell'insegnante introdotti nel 2007, fungono da referenziali per il completamento del periodo di inserimento dei docenti nella scuola.⁴³

Alla stessa stregua degli standard per il *Qualified Teacher*, seguono un'articolazione in attitudini professionali, conoscenze e sapere professionale, oltre che capacità professionali. La loro funzione, come nel caso degli standard QTS, è quella di fornire un referenziale in termini di competenze per misurare l'effettiva padronanza delle attività professionali.⁴⁴

Il periodo di prova combina un programma individualizzato di accompagnamento, che fornisce opportunità di approfondimento delle conoscenze, capacità e livelli di raggiungimento in relazione agli standard per l'ottenimento del QTS, con una valutazione sistematica del grado di *performance* via via ottenuto dai neodocenti. Le diverse e tra loro integrate attività di supporto tengono conto dei punti di forza e delle aree di sviluppo, così come definiti nel profilo di ingresso nella carriera e di successivo sviluppo (*Career Entry and Development Profile: CEDP*), cui si è accennato in precedenza, che accompagna ciascun nuovo insegnante dal termine della Formazione iniziale sino al primo impiego, tenendo traccia del patrimonio di competenze acquisite e del loro livello di raggiungimento. Il CEDP è costituito da una risorsa di tipo *on-line* rivolta agli allievi ed ai docenti in prova e fornisce un *framework* rispetto al quale individuare le acquisizioni, gli obiettivi e le dinamiche dei bisogni di sviluppo professionale.

⁴² *Teaching and Higher Education Act* (1998).

⁴³ Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007a), *Professional Standards for Teachers: Core*, London: TDA, (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_core.pdf).

⁴⁴ Per la consultazione del materiale di orientamento predisposto ad uso degli insegnanti neoqualificati si veda: Department for Children Schools and Families (DCSF) (2008a), *Statutory Guidance on Induction for Newly Qualified Teachers in England*, London: DCSF, (http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12703/080623%20Induction%20Statutory%20Guidance.pdf); Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007c), *Supporting the Induction Process: TDA Guidance for Newly Qualified Teachers*, London: TDA, (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/core_standards_guidance.pdf).

Nel corso del periodo di *induction* un ruolo cruciale è svolto dai dirigenti scolastici, i quali sono tenuti ad assicurare che l'orario di insegnamento dei *newly qualified teachers* non ecceda il 90% di quello degli altri docenti della scuola.

I docenti in prova che non superino positivamente il periodo obbligatorio di primo inserimento non sono dichiarati idonei ad essere impiegati come insegnanti nelle scuole pubbliche. I nuovi insegnanti sono assistiti da un tutor che ha la responsabilità di monitorare, accompagnare e valutare l'operato di un docente da poco nominato. In linea di principio tale figura deve essere un membro del personale docente che possieda il tempo, le competenze, la preparazione e l'auto-revolezza per esercitare il proprio ruolo efficacemente, incluso il fatto di tenere un comportamento rigoroso e di formulare giudizi chiari e imparziali sui progressi verso l'assolvimento dei *core standards*. Colui che ne ricopre il ruolo può variare a seconda dell'istituto scolastico e del numero di nuovi insegnanti. Ad esempio le funzioni di accompagnamento, monitoraggio e valutazione possono essere suddivise tra due o più docenti. In questo caso una sola persona deve in ogni caso assumersi la responsabilità di coordinare quotidianamente il programma di *induction*.

Nelle scuole di dimensioni minori può accadere che sia lo stesso dirigente d'istituto a svolgere la funzione di tutor per l'inserimento. In questo caso diviene particolarmente importante che sia un altro membro del corpo docente a svolgere la funzione di *mentor* e che il docente in prova possa contare su un ulteriore *network* di risorse, derivanti dall'autorità locale o da gruppi di colleghi in fase di primo inserimento. Negli istituti di maggiori dimensioni, il responsabile di dipartimento può essere designato come tutor. Sulla base di questo modello il preside o un insegnante esperto dovrebbero coordinare i programmi di inserimento, operare la valutazione dei docenti in prova, assicurando la qualità delle attività di accompagnamento svolte nell'intera struttura scolastica.

La maggior parte delle scuole e dei college individuano un *mentor*, chiamato anche *buddy*, per ciascun insegnante in periodo di prova. Il suo compito è quello di lavorare a stretto contatto con il novizio, fornendogli supporto quotidianamente nelle attività didattiche o in relazione ai contenuti dell'insegnamento.

Le responsabilità del tutor includono l'assolvimento delle funzioni seguenti:

- fornire o coordinare orientamento e aiuto efficace, incluse le funzioni di *coaching* e di *mentoring*;
- curare la valutazione dei progressi durante il periodo di *induction*;
- realizzare tre incontri formali di valutazione nel corso del periodo di inserimento;
- coordinare gli apporti degli altri colleghi;
- assicurare che si realizzino sessioni di osservazione dell'operato dei docenti in prova e che gli si forniscano *feedback* dell'esito delle valutazioni in forma scritta;

- assicurare che le persone seguite comprendano i ruoli degli altri colleghi coinvolti nell’inserimento, incluse le responsabilità di svolgere un ruolo attivo nel proprio percorso di sviluppo;
- lavorare con i docenti in prova per organizzare ed implementare un programma personalizzato di monitoraggio, accompagnamento e valutazione che tenga conto dei loro reali bisogni e punti di forza, in relazione con gli standard da raggiungere ed il contesto specifico della scuola in cui operano.

In termini di analisi dell’operato del nuovo insegnante e di valutazione formale della sua azione formativa, il *General Teaching Council for England* ha fissato una serie di risultati attesi dai vari attori:

- *tutor*: realizzare almeno sei analisi dei progressi e coordinare tre incontri di valutazione formale;
- *newly qualified teacher*: tenere traccia delle attività svolte e partecipare agli incontri programmati per l’analisi dei progressi e la valutazione formale;
- *dirigente scolastico*: assicurare che le relazioni di valutazione siano completate e siano trasmesse all’organismo che ne ha la competenza, inclusa la dichiarazione su quanto gli standard previsti siano stati effettivamente raggiunti al termine del periodo;
- *organismo competente*: al termine del periodo di *induction*, decidere se il docente che ha sostenuto il periodo di prova soddisfa i *core standard* e fornire al GTCE la documentazione relativa;
- *GTCE*: rappresenta l’organismo cui il *newly qualified teacher* può fare appello in caso di mancato superamento del periodo di inserimento.

Gli incontri per l’analisi dei progressi rappresentano un’opportunità per il tutor e il docente in prova per discutere sui risultati ottenuti e per definire eventuali modifiche al piano di inserimento sotto il profilo degli obiettivi e delle azioni da realizzare. Dovrebbero tenersi a metà del percorso annuale.

La preparazione degli incontri va curata nel dettaglio dal tutor, che ha raccolto e tenuto traccia dei *feedback* forniti dal *mentor* e dagli altri colleghi che hanno esercitato un ruolo di supporto o di osservazione.

Gli esiti della valutazione conclusiva offrono l’opportunità di valutare l’intera esperienza professionale e, in caso di valutazione positiva, di preparare il docente in prova ad essere coinvolto nelle successive attività di formazione in servizio.

5.5.2. Il periodo di prova per i neoassunti in ruolo in Italia

La formazione in ingresso prevista contrattualmente per i neoassunti in ruolo, ai sensi dell’articolo 68 del Contratto Collettivo Nazionale del Comparto scuola, costituisce un obbligo contrattuale e trova rispondenza nel Contratto Collettivo Nazionale Integrativo concernente la formazione del personale docente, educativo, amministrativo tecnico e ausiliario relativa all’anno scolastico 2008/2009 e nella contrattazione collettiva integrativa a livello regionale.

Il personale assunto a tempo indeterminato, prima di ottenere la conferma in ruolo deve sostenere un periodo di prova. Per il personale docente il periodo di prova è un intero anno scolastico.

Contemporaneamente i docenti neoimmessi in ruolo, eccetto quelli provenienti mediante passaggio di ruolo o di cattedra, devono sostenere un anno di formazione. È prevista la nomina di un docente tutor e di un corso di formazione. Il corso di formazione ha la durata di quaranta ore, parte delle quali da effettuarsi mediante attività formativa on-line a cura dell'INDIRE. Al termine dell'anno scolastico di prova il dirigente scolastico, dopo aver sentito il parere del Comitato per la valutazione del servizio, redige una relazione conclusiva sul periodo di prova. La conferma in ruolo è invece di competenza del Centro dei Servizi Amministrativi.

Il docente durante l'anno di formazione (l'istituto del tutor non è previsto per i docenti che si trovano nell'anno di prova, cioè per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo) nell'ambito dell'istituzione scolastica viene assistito da un docente esperto o tutor, ad ogni tutor non potranno essere affidati più di due neodocenti.

Il docente redige una relazione sulle esperienze e sulle attività svolte, comprese quelle di carattere seminariale. La relazione viene discussa con il comitato per la valutazione. Il Comitato, sulla base della relazione redatta dal candidato e di quella curata dal dirigente scolastico, esprime il proprio parere circa la conferma in ruolo.

5.6. IL SISTEMA DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

La necessità di predisporre dispositivi di prove per la valutazione delle competenze ha dato luogo allo sviluppo di soluzioni innovative ed originali sotto il profilo metodologico. Il *trait d'union* che connette esperienze differenziate può essere individuato nel concetto di valutazione autentica. Tale valutazione ricorre come fatto naturale, anche se spesso implicito, nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale, in cui l'enfasi è posta sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. Considerata da questa prospettiva la valutazione autentica risulta essere un vero accertamento della prestazione, perché da essa è possibile comprendere se gli apprendenti possono usare ciò che hanno acquisito in situazioni date mediante un transfer delle competenze, o di loro componenti, in situazioni e contesti diversi.

Agli accertamenti diretti a valutare il possesso di conoscenze ed abilità, impostati di norma su modelli quantitativi, si affiancano ulteriori strumenti di indagine, volti a saggiare il possesso di competenze ed il loro grado di trasferibilità, anche con l'ausilio di una strumentazione in grado di cogliere gli aspetti più eminentemente qualitativi, mediante l'uso di *tools* quali ad esempio le rubriche, il portfolio, le dimostrazioni, i progetti, etc.

Si tratta nel complesso di esempi che possono essere ricondotti anche al concetto di prova esperta per mezzo della quale l'allievo viene posto in situazione e condotto a misurarsi con un compito che richieda di mobilitare molteplici competenze e di operare produttivamente in sinergia con altri.

Un ulteriore elemento che è opportuno considerare in stretta correlazione con i processi di valutazione in ambito scolastico attiene alla certificazione delle competenze. A tale proposito, pur in assenza di un sistema che consenta il riconoscimento e la certificazione delle competenze su scala nazionale, fatta eccezione per alcuni settori specifici e limitati, va messa in luce l'attività di alcune realtà regionali, presso le quali è in corso la definizione di dispositivi sperimentali. Anche in questo caso, a partire da una serie di strumenti già predisposti e normati a livello nazionale, *in primis* il *Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n.13 – Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, ai sensi dell'articolo 4, commi 58 e 68 della legge 28 giugno 2012, n. 92*, alcune Regioni hanno allo studio, non di rado in forma già avanzata, modelli e dispositivi che assolvono in forma sperimentale a tale scopo.

5.6.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di criticità comuni

Negli anni recenti anche nel mondo della scuola sono andati diffondendosi a livello internazionale sistemi per la Formazione continua collegata allo sviluppo della pratica professionale, sulla base di forme di capitalizzazione e spendibilità dei crediti formativi acquisiti. Lo sviluppo di tali sistemi si ricollega ad una serie di obiettivi di *policy* tesi ad incrementare il livello di *accountability* espresso dai sistemi scolastici nei confronti dell'utenza e dei diversi ulteriori portatori di interessi, obiettivi che possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema interessati.

Livello delle *policy*

- Definire profili e standard basati su elementi osservabili (*evidence-based*) con cui descrivere la professionalità dell'insegnante che precisino ciò che ci si attende, conosca e sia in grado di fare, in modo da fornire un riferimento certo per la costruzione dei percorsi di Formazione iniziale, ingresso nella carriera e sviluppo della pratica professionale mediante la Formazione continua.
- Predisporre quadri legislativi e misure e che incentivino lo sviluppo della professionalità dell'insegnante per tutto l'arco della carriera, fornendo programmi e attività formative coerenti e di alto livello per l'aggiornamento dei docenti scolastici, abilitandone la capacità di rispondere alle sfide dalle quali il sistema scolastico è attualmente investito.
- Interconnettere in un unico sistema coerente le fasi della Formazione iniziale degli insegnanti, del primo inserimento e dello sviluppo professionale successivo.

- Accreditare i programmi della Formazione continua per gli insegnanti.
- Incentivare la partecipazione ad attività di Formazione continua degli insegnanti mediante forme di supporto economico o di congedo formativo.
- Incentivare la partecipazione ad attività di Formazione continua degli insegnanti mediante forme di riconoscimento della partecipazione alla qualificazione professionale come requisito per la progressione salariale o l'acquisizione di nuovi ruoli e responsabilità entro l'istituzione scolastica.
- Incentivare la partecipazione ad attività di Formazione continua degli insegnanti collegando più strettamente la crescita professionale individuale ai bisogni di sviluppo dell'istituzione scolastica.
- Favorire la capitalizzazione e spendibilità dei crediti formativi acquisiti collegandoli allo sviluppo di carriera e alle dinamiche salariali.
- Incentivare la nascita all'interno delle istituzioni scolastiche di ruoli e funzioni specialistiche nel campo dello sviluppo professionale degli insegnanti, mediante la predisposizione di politiche, programmazioni e attività di istituto, in collegamento con altre scuole e con l'autorità locale del sistema scolastico nazionale.

Livello del sistema scolastico locale

- Promuovere o coordinare la programmazione dell'offerta formativa territoriale, adottando misure per il controllo della qualità della Formazione erogata dai diversi organismi deputati a farlo.
- Favorire la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche per la programmazione di attività di Formazione continua a più forte impatto territoriale, in risposta a bisogni di sviluppo dei sistemi scolastici su scala locale.
- Supportare, laddove esistano, forme di coordinamento dell'attività di Formazione continua all'interno delle istituzioni scolastiche.

Livello dell'istituzione scolastica

- Sviluppare ruoli e funzioni di supporto alla dirigenza di istituto che siano in grado di impostare, implementare e valutare i progetti individuali di crescita della pratica professionale, connettendoli con l'offerta di Formazione continua presente all'interno o all'esterno dell'istituzione scolastica, oltre che con i bisogni di sviluppo da essa espressi.
- Approntare una politica ed un sistema operativo per lo sviluppo della professionalità dei docenti scolastici che possa salvaguardare e valorizzare la continuità tra la Formazione iniziale pre-servizio, il periodo di primo inserimento e la crescita professionale in servizio.

Tabelle sinottiche riepilogative delle policy nazionali

Di seguito si riporta la tabella sinottica relativa agli elementi chiave che caratterizzano le azioni di Formazione continua all'interno dei diversi contesti esaminati nella parte seconda del rapporto (cfr. Fig. 12).

Fig. 12 - Elementi chiave del processo di Formazione continua degli insegnanti per contesto nazionale

ELEMENTI CHIAVE	INGHILTERRA	FRANCIA	SPAGNA	SVIZZERA (Ticino)
Standard di riferimento	Framework degli standard professionali per gli insegnanti	Competenze professionali dell'insegnante	-	-
Ruoli manageriali previsti entro le istituzioni scolastiche	<i>Continuing Professional Development (CPD) Leader</i>	-	-	-
Organismo responsabile delle policy	Definita da ciascuna istituzione scolastica, in capo al dirigente di istituto (coadiuvato dallo staff dirigenziale) ed al consiglio direttivo	Provveditori in collaborazione con gli IUFM e d'intesa con le istituzioni scolastiche	Comunità Autonome regionali d'intesa con le istituzioni scolastiche	Cantoni
Carattere vincolante e livello minimo di frequenza	Non è formalmente obbligatoria e non è previsto un livello minimo ma sono destinate ad attività extradidattiche 5 giornate/anno	Non obbligatoria e realizzata al di fuori dell'orario di servizio	Su base volontaria con possibili incentivi	Su base volontaria con presenza di incentivi
Risorse destinate alla Formazione continua	Risorse complessive assegnate alla scuola	Il budget è gestito dai provveditori	Il budget è gestito dalle Comunità Autonome	Il budget è gestito dalle amministrazioni cantonali
Organismi erogatori della Formazione continua	Istituti scolastici, network di scuole, atenei, organismi formativi, TDA, National College (<i>middle management</i>)	IUFM sulla base di iscrizioni a livello individuale	Centri risorse per gli insegnanti (<i>Centros de Profesores y Recursos</i>)	Dipartimento Formazione e Apprendimento del SUPSI
Forme innovative di Formazione continua	Ripresa degli studi terziari per conseguimento delle laurea specialistica (<i>Master degree</i>) o del dottorato	Ripresa degli studi terziari per conseguimento delle laurea specialistica (<i>Master degree</i>)	Progetti formativi di gruppo nella forma della Formazione-azione presso le istituzioni scolastiche	Congedo per qualificazione professionale con conseguimento delle laurea specialistica (<i>Master degree</i>)
Modalità di formalizzazione dei crediti formativi	Certificazione delle competenze acquisite	Attestato di frequenza valido per partecipazione a concorsi interni	Attestato di frequenza valido per partecipazione a concorsi interni	Crediti formativi in forma di punti ECTS

5.6.2. *Certificabilità dei crediti formativi e standard professionali o di qualificazione*

Di seguito si intendono indicare in forma estremamente sintetica una serie di ipotesi di lavoro in merito alla costruzione di referenziali di competenza che possano supportare un processo di progressiva differenziazione funzionale della figura dell'insegnante. Gli spunti di riflessione si basano sui risultati dell'analisi compiuta nella prima parte del rapporto di ricerca, combinati con le criticità che investono i sistemi educativi sotto questo particolare profilo, cui si è fatto cenno in apertura del capitolo.

A. Sviluppo di standard professionali

L'analisi del caso inglese e francese hanno posto in evidenza quanto la disponibilità di standard professionali per la figura dell'insegnante possa supportare in modo estremamente efficace sia la costruzione dei percorsi della Formazione iniziale terziaria, sia la successiva qualificazione professionale e la progressione di carriera dei docenti della scuola. Nel caso inglese, la definizione dei referenziali professionali si presenta assai articolata ed analitica, con una descrizione che scende al livello delle componenti della competenza, operando una distinzione tra le risorse di tipo conoscitivo e quelle afferenti alle attitudini ed alle capacità professionali. La varietà degli standard, ciascuno dei quali è associato ad un livello della pratica professionale che include i livelli precedenti e ne costituisce un ulteriore affinamento ed integrazione, copre l'intera gamma delle competenze oggi richieste per ricoprire ruoli e funzioni di sistema nella sfera scolastica. Gli standard offrono un metro comune per le pratiche di valutazione della *performance* dei docenti e per lo sviluppo dei percorsi di autoanalisi della professionalità operati dagli insegnanti. Inoltre costituiscono il fondamento su cui costruire percorsi di Formazione continua per il rafforzamento delle competenze possedute e per l'acquisizione di nuove risorse professionali da spendere nella progressione di carriera. Gli standard possono essere strutturati su più livelli, con un livello di base che raggruppa le competenze proprie della famiglia professionale e ulteriori livelli di specializzazione funzionale.

B. Sviluppo di referenziali di qualificazione

In alternativa allo sviluppo di standard professionali, può risultare altrettanto utile la definizione di referenziali di qualificazione, che contengano al loro interno sia l'articolazione sintetica dei profili professionali attesi che la descrizione dell'impianto formativo a supporto dello sviluppo delle competenze e del dispositivo valutativo degli esiti di apprendimento. Anche in questo caso, come nell'ipotesi esposta in precedenza, gli standard di qualificazione possono offrire un metro comune per le pratiche di valutazione della *performance* dei docenti, così come per lo sviluppo dei percorsi di autoanalisi della professionalità operati dagli insegnanti. Inoltre costituiscono il fondamento su cui costruire percorsi di Formazione continua per il rafforzamento delle competenze possedute e per l'acquisizione di nuove risorse professionali da spendere nella progressione di carriera. Gli standard possono essere strutturati su più livelli, con un livello di base che raggruppa le competenze proprie della famiglia professionale ed ulteriori livelli di specializzazione funzionale. Di particolare inte-

resse potrebbe essere lo sviluppo di pratiche per il riconoscimento e la validazione di competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale ed informale.

C. Certificabilità dei crediti formativi

La certificabilità dei crediti formativi acquisiti in esito alle attività di Formazione continua degli insegnanti costituisce un elemento essenziale per poter promuovere forme di sviluppo di carriera ancorate ad una reale ed effettiva progressione nella pratica professionale.

Dato che il caso inglese sotto tale profilo diverge ampiamente da quello italiano, vista la presenza di standard professionali sui quali si basa la procedura di certificazione, risulta più utile rifarsi all'esperienza svizzera, in particolare a quella sviluppata in Canton Ticino, dove per l'attribuzione dei crediti formativi in esito alle attività formative viene impiegato il sistema europeo ECTS.

Uno dei principi regolatori dell'offerta di Formazione continua rivolta attualmente agli insegnanti da parte del Dipartimento Formazione e Apprendimento del SUSPI si basa sulla quantificazione Formazione quantificata in punti ECTS (*European Credit Transfer System*) e nella valorizzazione del lavoro svolto dal docente in classe. I punti ECTS costituiscono un'unità di misura di tempo del volume di lavoro, in questo caso del docente in Formazione, applicata nel processo di Bologna per favorire la mobilità e il riconoscimento di titoli di studio degli studenti universitari nella mobilità internazionale tra atenei. L'adozione degli ECTS nella Formazione continua implica il fatto che l'attività formativa seguita da un docente non sia più misurata in ore di lezione seguite, ma in *ore di lavoro globali* prestate dal docente per la sua Formazione, comprensive quindi di ore di progettazione e realizzazione di attività in classe, studio e lettura individuali, redazione di lavori e dossier, etc. Un credito ECTS corrisponde a circa 30 ore di lavoro del soggetto in Formazione. Nel concetto di carico di lavoro (*workload*) rientrano non solo la presenza ai corsi e ai seminari, ma anche lo studio individuale, gli *stages* e le attività pratiche, la realizzazione di un lavoro personale (*mémoire*, lavoro di diploma), la preparazione e lo svolgimento degli esami. L'adozione dei punti ECTS diviene quindi un'occasione per valorizzare il lavoro che il docente svolge nelle classi, anche nell'ottica della sua Formazione personale. Di regola, delle ore calcolate in punti ECTS di un corso di Formazione continua, il 20-30% consiste in ore di lezione.

Una seconda prospettiva, non presente nei casi internazionali esaminati, consiste nell'articolazione dei percorsi formativi in moduli ed unità coerenti con l'impianto del sistema europeo ECVET. Tale approccio presuppone una più dettagliata definizione delle unità formative di quanto non richieda il sistema ECTS, con l'enucleazione per ciascuna unità dei *learning outcomes* previsti e dei punti corrispondenti.⁴⁵

⁴⁵ Per un inquadramento sull'intera materia si consulti: Dordit L., Mazzarella R. (2008), *Il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET*, in Di Francesco G., Perulli E. (2008), *Verso l'European Qualification Framework, Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, Isfol, Roma.

Esemplificazioni

5.6.3. *Il Framework for Teaching di Danielson la valutazione per mezzo di rubric*

Il *Framework for Teaching*, messo a punto da Charlotte Danielson sul finire degli anni Novanta è stato successivamente adattato da Toch e Rothman ed integrato dall'autrice nel 2007.⁴⁶ Nel *framework* le diverse attività correlate all'insegnamento vengono suddivise in una molteplicità di componenti, articolabili ulteriormente al loro interno, secondo una logica costruttivista applicata ai processi di insegnamento e di apprendimento. Le diverse componenti sono raggruppate all'interno di quattro aree principali (*domains*). Ciascuna componente definisce un aspetto distinto del dominio di appartenenza e si scompone a sua volta in una gamma di sottocomponenti (*elements*). Inoltre per ciascuna componente il *framework* individua tre livelli progressivi di *performance* (*rubrics*), utili sia in funzione di attività di valutazione diagnostica, sia come strumento a supporto di processi di riqualificazione o di rafforzamento della pratica professionale. Il dispositivo si è rivelato particolarmente utile nel supportare attività di accompagnamento all'inserimento di insegnanti di recente nomina, fungendo da *schema di riferimento* su cui parametrare gli obiettivi di pratiche formative complesse, quali il *mentoring* ed il *coaching*. Tuttavia, la funzione principale del *framework* è consistita nel fornire un set di referenziali su cui poter impostare molteplici processi di valutazione della professionalità degli insegnanti in ambito scolastico, sia in senso diagnostico, consentendo di appurare gli effettivi livelli di *performance* richiesti per accedere a meccanismi premianti o incentivanti, che nella raccolta di elementi valutativi probanti in vista della messa a punto di misure di riqualificazione professionale.

Considerando il dispositivo in termini complessivi, una prima osservazione da formulare riguarda il fatto che il *framework* presenta un carattere generalista e per tale ragione si presta ad un utilizzo rivolto ad insegnanti del sistema scolastico di ogni ordine e grado, a prescindere dall'ordinamento e dall'area disciplinare.

In secondo luogo va sottolineato che non si tratta di una *checklist* con cui poter analizzare il comportamento dei docenti, quanto piuttosto di una descrizione delle attività centrali correlate alla pratica di insegnamento, formulata in termini di competenze e di risultati attesi.

Infine, il dispositivo si rifà al concetto di comunità degli apprendenti (*community of learners*), alludendo al fatto che l'insegnante non costituisce l'unica risorsa di conoscenza all'interno della classe. Conseguentemente l'apprendimento risulta tanto più efficace quanto più il docente e gli allievi interagiscano per generare e condividere le diverse cognizioni.

Di seguito viene riportato lo schema che identifica i quattro domini cui afferiscono le principali attività legate all'insegnamento, seguiti da una sintetica descrizione e dall'elenco delle relative componenti.

⁴⁶ Danielson C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. Toch, T., Rothman, R. (2008), *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Education Sector, Washington DC.

I. Programmazione e preparazione

Gli insegnanti progettano percorsi didattici coerenti, padroneggiano metodologie e tecniche di valutazione appropriate ed adattano gli interventi formativi alle diversità degli allievi. Le componenti del dominio definiscono in quale modo un insegnante organizza i contenuti didattici.

Componenti

- Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche
- Dimostrare il possesso di conoscenze sugli allievi
- Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento
- Dimostrare il possesso di conoscenze circa le risorse didattiche
- Progettare percorsi didattici coerenti
- Progettare interventi di valutazione degli allievi

II. Ambiente della classe

Gli insegnanti considerano ciascuno studente individualmente, i suoi interessi, i limiti ed il potenziale intellettuale. Le componenti del dominio riguardano una serie di interazioni che si producono all'interno della classe, la cui finalità non è strettamente didattica.

Componenti

- Costruire un ambiente basato sul rispetto e la relazione
- Promuovere una cultura dell'apprendimento
- Gestire le attività nella classe
- Gestire il comportamento degli allievi
- Organizzare lo spazio fisico

III. Insegnare

Gli insegnanti valorizzano l'importanza dell'apprendimento e la componente rilevante data dai contenuti disciplinari. Le componenti del dominio riguardano l'impegno nelle attività di apprendimento in cui sono impegnati gli allievi.

Componenti

- Comunicare con gli allievi
- Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione
- Ottenere impegno dagli allievi nell'apprendimento
- Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento
- Dimostrare flessibilità ed adattabilità

IV. Responsabilità professionali

Gli insegnanti si curano degli interessi degli allievi entro la comunità più ampia e sono attivi nelle organizzazioni professionali, nella scuola e nella comunità.

Le componenti del dominio comprendono i diversi ruoli che un insegnante assume al di fuori ed in aggiunta a quello assunto in classe con gli studenti.

Componenti

- Riflettere sulla propria pratica di insegnamento
- Elaborare una documentazione particolareggiata
- Comunicare con le famiglie degli allievi
- Partecipare alla comunità professionale
- Crescere e progredire professionalmente
- Dimostrare professionalità

La scomposizione della pratica professionale in domini, componenti ed elementi può essere rappresentata come di seguito.

Dominio 1 - Programmazione e preparazione

Componente 1a: Dimostrare il possesso di conoscenze disciplinari e pedagogiche

- *Conoscenza del contenuto e della struttura concettuale della disciplina*
- *Conoscenza delle relazioni reciproche tra contenuti disciplinari*
- *Conoscenza degli aspetti pedagogici relativi ai diversi contenuti disciplinari*

Componente 1b: Dimostrare conoscenza degli allievi

- *Conoscenza dei processi di sviluppo dell'infanzia e adolescenza*
- *Conoscenza dei processi di apprendimento*
- *Conoscenza delle capacità, conoscenze e della competenza linguistica degli allievi*
- *Conoscenza degli interessi e del patrimonio culturale degli allievi*
- *Conoscenza dei bisogni speciali degli allievi*

Componente 1c: Definire esiti di apprendimento nell'attività di insegnamento

- *Importanza, progressività e consequenzialità*
- *Chiarezza*
- *Bilanciamento*
- *Adeguatezza in relazione a diversi stili di apprendimento*

Componente 1d: Dimostrare conoscenza circa le risorse didattiche

- *Risorse da utilizzare nell'attività d'aula*
- *Risorse per approfondire la conoscenza dei contenuti disciplinari e dei relativi aspetti didattici*
- *Risorse per gli allievi*

Componente 1e: Progettare percorsi didattici coerenti

- *Attività di apprendimento*
- *Materiali e ausili didattici*
- *Gruppi di apprendimento*
- *Struttura delle lezioni e delle unità didattiche*

Componente 1f: Progettare interventi di valutazione degli allievi

- *Congruenza della valutazione rispetto agli esiti dell'apprendimento scolastico*
- *Criteri e standard valutativi*
- *Progettazione della valutazione formativa*
- *Utilizzo della valutazione in funzione della programmazione didattica*

Dominio 2 - Ambiente della classe

Componente 2a: Costruire un ambiente basato sul rispetto e la relazione

- *Interazione tra insegnante ed allievi*
- *Interazione reciproca tra allievi*

Componente 2b: Promuovere una cultura dell'apprendimento

- *Rilevanza dei contenuti didattici*
- *Attese in rapporto all'apprendimento ed al successo formativo*
- *Rendere orgogliosi gli allievi dei risultati conseguiti*

Componente 2c: Gestire le attività in classe

- *Gestione di gruppi di apprendimento*
- *Gestione delle transizioni*
- *Gestione di materiali ed ausili*
- *Adempimento di doveri non legati all'ambito scolastico*
- *Supervisione di volontari e non professionisti*

Componente 2d: Gestire il comportamento degli allievi

- *Aspettative*

- *Monitoraggio dei comportamenti degli allievi*
- *Reazione al cattivo comportamento degli studenti*

Componente 2e: Organizzare lo spazio fisico

- *Sicurezza e accessibilità*
- *Disposizione delle attrezzature ed utilizzo delle risorse fisiche*

Dominio 3 - Insegnare

Componente 3a: Comunicare con gli allievi

- *Aspettative sugli allievi*
- *Prescrizioni e procedure da seguire*
- *Presentazione dei contenuti didattici*
- *Uso del linguaggio in forma orale e scritta*

Componente 3b: Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione

- *Qualità delle domande*
- *Tecniche di discussione*
- *Partecipazione degli allievi*

Componente 3c: Ottenere impegno dagli allievi nell'apprendimento

- *Attività e compiti da eseguire*
- *Divisione degli allievi in gruppi di apprendimento*
- *Materiali e risorse didattiche*
- *Strutturazione delle attività e ritmi di apprendimento*

Componente 3d: Utilizzare la valutazione nell'attività di insegnamento

- *Criteri di valutazione*
- *Monitoraggio dell'apprendimento degli allievi*
- *Feedback agli allievi*
- *Autovalutazione degli allievi e monitoraggio dei progressi*

Componente 3e: Dimostrare flessibilità ed adattabilità

- *Adattamento delle lezioni*
- *Adattamento alle caratteristiche degli allievi*
- *Perseveranza*

Dominio 4 - Responsabilità professionale

Componente 4a: Riflettere sulla propria pratica di insegnamento

- *Accuratezza*
- *Utilizzo degli esiti della riflessione nell'attività didattica futura*

Componente 4b: Tenere una documentazione particolareggiata

- *Completamento da parte degli allievi delle attività assegnate*
- *Progressi degli allievi nell'apprendimento*
- *Documentazione su aspetti non strettamente legati all'ambito scolastico*

Componente 4c: Comunicare con le famiglie degli allievi

- *Informazioni sul programma didattico*
- *Informazioni sui singoli allievi*
- *Coinvolgimento delle famiglie nel programma didattico*

Componente 4d: Partecipare alla comunità professionale

- *Relazioni con i colleghi*
- *Adesione ad una cultura della ricerca nella propria professione*

- *Coinvolgimento professionale nei confronti del mondo della scuola*
- *Partecipazione a progetti di Istituto o di ambito più esteso*

Componente 4e: Crescere e progredire professionalmente

- *Potenziamento delle conoscenze disciplinari e delle capacità didattiche*
- *Ricettività ai feedback dei colleghi*
- *Elevato livello di coinvolgimento nei confronti della professione*

Componente 4f: Tenere una condotta professionale

- *Integrità e condotta morale*
- *Coinvolgimento professionale verso gli allievi*
- *Advocacy*
- *Presenza di decisioni*
- *Conformità a quanto previsto dalla legislazione e regolamentazione nel settore scolastico.*

Per ciascun componente possono essere individuati diversi livelli di padronanza, secondo una logica a progressione graduata che la Danielson definisce in modo analitico, componendo per ciascun dominio una specifica *rubric*, collegabile ad un portfolio per la tracciabilità delle competenze acquisite.

Una *rubrica* rappresenta una guida all'attribuzione di punteggio comparativo che cerca di valutare le prestazioni dello studente basandosi su un insieme di criteri che vanno da un livello minimo a uno massimo. La descrizione dettagliata dei livelli attesi, o – in ulteriori modellizzazioni – dei differenti livelli di prestazione, permettono di definire un insieme uniforme di criteri o indicatori specifici che saranno usati per giudicare il lavoro degli apprendenti.

Il *Portfolio* è un dossier o una raccolta di lavori nel senso più ampio, di solito prodotti nel tempo da un soggetto, progettati per rappresentarne i risultati raggiunti. Può contenere delle liste di giudizi, campioni di testi scritti, risultati di esami, certificati e altre testimonianze dell'apprendimento.

Tutti questi elementi sono raccolti in un portfolio come prova delle prestazioni del singolo individuo.

Nella figura successiva (Fig. 13) viene fornito un esempio di rubric sviluppata dalla Danielson per le componenti del dominio *Programmazione e preparazione*.

Fig. 13 - Rubric dei componenti del dominio Programmazione e preparazione

DOMAIN 1: PLANNING AND PREPARATION Component Summary

Component	Unsatisfactory	Basic	Proficient	Distinguished
1a: Demonstrating knowledge of content and pedagogy	Teacher's plans and practice display little knowledge of the content, prerequisite relationships between different aspects of the content, or of the instructional practices specific to that discipline.	Teacher's plans and practice reflect some awareness of the important concepts in the discipline, prerequisite relationships between them and of the instructional practices specific to that discipline.	Teacher's plans and practice reflect solid knowledge of the content, prerequisite reasons between important concepts and of the instructional practices specific to that discipline.	Teacher's plans and practice reflect extensive knowledge of the content and of the structure of the discipline. Teacher actively builds on knowledge of prerequisites and misconceptions when describing instruction or seeking causes for student misunderstanding.
1b: Demonstrating knowledge of students	Teacher demonstrates little or no knowledge of students' backgrounds, cultures, skills, language proficiency, interests, and special needs, and does not seek such understanding.	Teacher identifies the importance of understanding students' backgrounds, cultures, skills, language proficiency, interests, and special needs, and seeks this knowledge for the class as a whole.	Teacher actively seeks knowledge of students' backgrounds, cultures, skills, language proficiency, interests, and special needs, and retains this knowledge for groups of students.	Teacher actively seeks knowledge of students' backgrounds, cultures, skills, language proficiency, interests, and special needs from a variety of sources, and retains this knowledge for individual students.
1c: Setting instructional outcomes	Instructional outcomes are not suitable for some students, but consist of a combination of activities and goals, some of which permit viable methods of assessment. They reflect more than one type of learning, but teacher makes no attempt at coordination or integration.	Instructional outcomes are of moderate rigor and are suitable for some students, but consist of a combination of activities and goals, some of which permit viable methods of assessment. They reflect more than one type of learning, but teacher makes no attempt at coordination or integration.	Instructional outcomes are used as goals reflecting high-level learning and curriculum standards. They are suitable for most students in the class, represent different types of learning, and are capable of assessment. The outcomes reflect opportunities for coordination.	Instructional outcomes are used as goals that can be assessed, reflecting rigorous learning and curriculum standards. They represent different types of content, offer opportunities for both coordination and integration, and take account of the needs of individual students.
1d: Demonstrating knowledge of resources	Teacher demonstrates little or no familiarity with resources to enhance own knowledge, to use in teaching, or for students who need them. Teacher does not seek such knowledge.	Teacher demonstrates some familiarity with resources available through the school or district to enhance own knowledge, to use in teaching, or for students who need them. Teacher does not seek to extend such knowledge.	Teacher is fully aware of the resources available through the school or district to enhance own knowledge, to use in teaching, or for students who need them.	Teacher seeks out resources in and beyond the school or district in professional organizations, on the Internet, and in the community to enhance own knowledge, to use in teaching, and for students who need them.
1e: Designing coherent instruction	The series of learning experiences are poorly aligned with the instructional outcomes and do not represent a coherent structure. They are suitable for only some students.	The series of learning experiences demonstrates partial alignment with instructional outcomes, some of which are likely to engage students in significant learning. The lesson or unit has a recognizable structure and reflects partial knowledge of students and resources.	Teacher coordinates knowledge of content, of students, and of resources, to design a series of learning experiences aligned to instructional outcomes, discontinued when appropriate to make them suitable to all students and likely to engage them in significant learning. The lesson or unit's structure is clear and allows for different pathways according to student needs.	Teacher coordinates knowledge of content, of students, and of resources, to design a series of learning experiences aligned to instructional outcomes, discontinued when appropriate to make them suitable to all students and likely to engage them in significant learning. The lesson or unit's structure is clear and allows for different pathways according to student needs.
1f: Designing student assessment	Teacher's plan for assessing student learning contains no clear criteria or standards, is poorly aligned with the instructional outcomes, or is inappropriate to many students. The results of assessment have minimal impact on the design of future instruction.	Teacher's plan for student assessment is partially aligned with the instructional outcomes, without clear criteria, and inappropriate for at least some students. Teacher intends to use assessment results to plan for future instruction for the class as a whole.	Teacher's plan for student assessment is aligned with the instructional outcomes, using clear criteria, is appropriate to the needs of students. Teacher intends to use assessment results to plan for future instruction for groups of students.	Teacher's plan for student assessment is fully aligned with the instructional outcomes, with clear criteria and standards that show evidence of student contribution to their development. Assessment methodologies may have been adapted for individual students, and the teacher intends to use assessment results to plan future instruction for individual students.

Fonte: Danielson (2007)

6. Accountability e sistemi educativi: connessioni tra valutazione dei formatori ed ulteriori elementi concorrenti allo sviluppo della professionalità dell'insegnante

Al termine dell'analisi condotta sui principali elementi di sistema della valutazione degli insegnanti e dei formatori, pare opportuno introdurre alcune considerazioni riguardanti le forme di connessione tra valutazione dei formatori e ulteriori sfere della valutazione dei sistemi educativi. In tale prospettiva si propone un diagramma di riferimento articolato su quattro variabili. Le variabili sono collegate da due assi che danno luogo a quattro quadranti. Il primo asse rappresenta l'evoluzione della pratica professionale, che si articola in due opzioni, a seconda che la crescita professionale sia intesa come un vincolo di sistema o un vincolo a carattere individuale, a titolarità volontaria. Il secondo asse rappresenta lo status e lo sviluppo della carriera, a seconda che sia correlato alla performance espressa dall'insegnante nel tempo o risulti associato all'anzianità di servizio, sia soggetto ad una progressività condizionata o lineare. I quadranti delimitano lo spazio all'interno di un continuum che intercorre tra gli estremi delle quattro variabili considerate. Ciascun sistema nazionale (o suoi aspetti distinti) può essere pertanto posizionato nel diagramma e raffrontato con gli altri casi. In questa sede interessa soprattutto presentare in forma schematica gli aspetti legati ai livelli di accountability espressa dai diversi sistemi nazionali (o loro aspetti specifici), a partire dagli elementi qualificanti la figura e lo sviluppo di carriera dell'insegnante, così come sono stati raccolti nel corso dell'analisi fin qui condotta (Fig. 14).

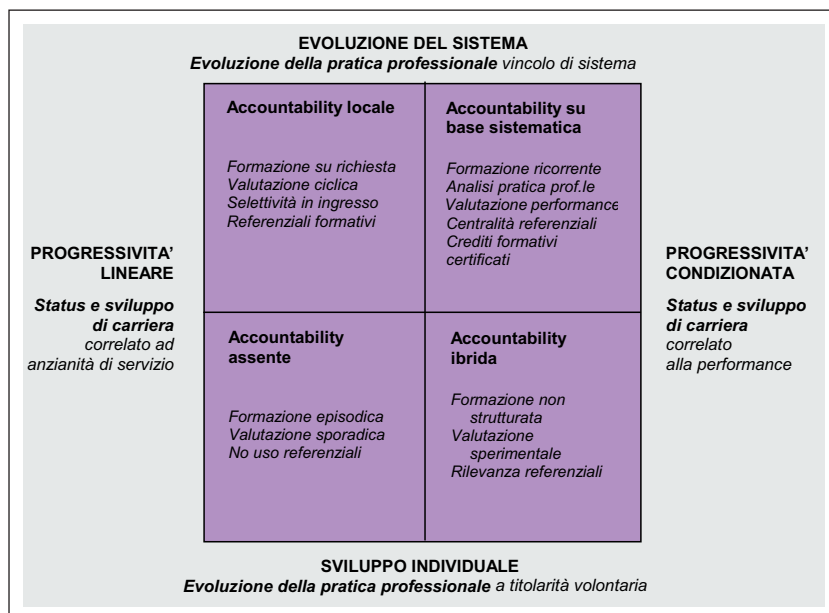
A. Accountability su base sistematica

Il quadrante Sud-Est delimita i casi di accountability espressi su base sistematica, originati dalla relazione tra un'evoluzione della pratica professionale dell'insegnante intesa e agita come vincolo di sistema e lo status e lo sviluppo di carriera del docente inteso come condizionato da una valutazione periodica ed obbligatoria dei livelli di performance espressi nel tempo. Vi rientrano molti degli aspetti riscontrabili nel sistema inglese ed in quello francese. Sotto tale profilo si palesa la centralità dei referenziali di competenza, che forniscono un elemento di riferimento socialmente condiviso e rappresentano per il docente l'orizzonte entro cui impostare un progetto di sviluppo professionale, ma anche un metro per saggiare il possesso di conoscenze, capacità ed attitudini professionali nel corso delle diverse annualità di servizio o nel passaggio tra status o ordini gerarchici progressivi.

Come si è osservato nella sezione destinata alla descrizione dei casi nazionali, in Inghilterra la figura dell'insegnante non gode di un impiego garantito per ciascun livello della vita professionale, ma deve di volta in volta sostenere una serie di

prove per avanzare tra i diversi e molteplici tipi di inquadramento professionale. Al tempo stesso il processo sulla base del quale ciascun insegnante inglese è sottoposto ad una valutazione delle sue performance professionali si svolge con cadenza annuale ed è decisivo per l'avanzamento nella scala salariale. In Francia, la valutazione complessiva cui sono soggetti a cadenza quadriennale agli insegnanti della scuola di secondo grado, espressa in voti, misura il valore professionale dei docenti e determina il grado di celerità con cui si compie la progressione di carriera. In questa sede pare rilevante sottolineare come nei due contesti nazionali l'intreccio tra la formulazione degli standard, siano essi di tipo professionale (caso inglese) o formativo (caso francese), le attività di valutazione della performance, di Formazione continua e di avanzamento di carriera, anche in termini di passaggio tra livelli retributivi, appaia assai stretto e vincolante.

Fig. 14 - *Diagramma per la valutazione del grado di accountability*



Gli standard/referenziali consentono all'insegnante di porre in opera una riflessione ricorrente sui livelli di pratica professionale raggiunti e sulle competenze (o loro componenti) da acquisire in vista del raggiungimento di ulteriori traguardi professionali. La Formazione continua può essere coordinata con tale forma di navigazione professionale (per usare un termine che rinvia a Le Boterf), e fungere da risorsa di volta in volta attivata strategicamente per giungere a nuovi posizionamenti entro il campo d'azione consentito dalla professionalità progressivamente più ampia di cui via via si entra in possesso. In questa logica i crediti formativi acquisiti nel corso della vita lavorativa sono certificati e quindi spendibili a distanza di

tempo ed in contesti di attività tra loro diversi. La presenza di standard professionali consente inoltre, come caso più evoluto, di vedere validate competenze acquisite in contesti di apprendimento anche non formale e informale. In questo caso si realizza pienamente quanto è insito nel concetto di qualificazione (qualification) che designa, secondo l'impostazione contenuta nell'European Qualification Framework introdotto nel 2008, il risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti.⁴⁷ In tal modo la qualificazione risulta svincolata dai percorsi che conducono al suo ottenimento.

Gli elementi che si sono andati ripercorrendo concorrono a definire un quadro in cui si precisa una forma di accountability di tipo sistematico, in cui l'accesso alla professione di insegnante sin dalla sua prima fase (soprattutto in Inghilterra), così come il monitoraggio costante sulla base di standard definiti e l'avanzamento di carriera dei docenti, rispondono a criteri di progressività condizionata, che si attua mediante il superamento di prove, esami, attività di osservazione, di supporto e di consulenza regolate in forma trasparente, volte a premiare il merito e l'applicazione. Va da sé che molti dei tratti ora richiamati appartengono anche ad altri sistemi nazionali, ma qui interessa porre in evidenza il legame di causa ed effetto che intercorre tra la crescita professionale certificata nelle sedi di volta in volta definite e la progressione di carriera.

B. Accountability ibrida

Il quadrante Sud-Est circoscrive forme di accountability espresse su base non sistematica, che potremmo definire di tipo ibrido, ossia non derivanti da dispositivi operanti a livello di sistema ma da un'evoluzione della pratica professionale dell'insegnante realizzata a titolo volontario, non richiesta in modo cogente alla totalità del corpo docente ai fini di progressione della carriera. Ciò significa che, in forma non predicibile, accanto a forme di accountability maggiormente sistematica si possono dare casi in cui vigono forme di trasparenza assai più limitate, dato che il sistema di garanzia si basa su scelte eminentemente volontarie. In questo ambito rientra, tra i casi esaminati, prevalentemente il contesto relativo al Canton Ticino.

Si ricorderà che nel contesto cantonale è presente un sistema di referenziali formativi estremamente articolato (in cui si precisano ed enucleano analiticamente anche alcune sottocomponenti della competenza) che permette quindi, a titolo non obbligatorio, di attuare le medesime pratiche di sviluppo della professionalità cui si è fatto cenno nei due casi descritti in precedenza. Anche in questo caso come nel quadrante precedente, la valutazione è compiuta sul grado di performance dimostrato dagli insegnanti, ma qui in forma sperimentale, più in funzione supportiva e formativa che nei termini di un vincolo inderogabile per l'avanzamento verso i

⁴⁷ Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costruzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C111/01; GUUE 6.5.2008).

gradi superiori della scala gerarchica e retributiva. Un secondo aspetto non trascurabile attiene alla Formazione continua su percorsi lunghi e medio lunghi che consente ai docenti con maggiore anzianità di servizio e non sempre in possesso dei titoli attualmente richiesti per accedere alla carriera dell'insegnamento, di riqualificarsi e quindi di rilanciare il proprio profilo di carriera, potendo godere di congedi di studio e di Formazione introdotti ad hoc nell'ordinamento ticinese.

Dato lo scenario appena descritto, il grado di accountability del sistema scolastico determinato dalla componente degli insegnanti considerata nel suo complesso, comprendendovi quindi sia i soggetti che volontariamente hanno optato per aderirvi in vista del conseguimento di un più alto livello di professionalità da spendere in ambito lavorativo, sia coloro che si manifestino meno interessati, si presenta su base non sistematica.

C. Accountability locale

Spostandoci sulla parte sinistra del diagramma, incontriamo i due quadranti che connotano un tipo di progressività maggiormente lineare, dove lo status e lo sviluppo della carriera sono maggiormente correlati alla durata della permanenza in ruolo, ossia all'anzianità di servizio. Qualora la progressività lineare si incroci con la variabile che vede nell'evoluzione della pratica professionale un vincolo posto a livello di sistema, si dà luogo ad una forma di accountability che potremmo definire locale, nel senso che si localizza solamente in alcune fasi di funzionamento o in alcuni settori del sistema, lasciando scoperte le componenti ulteriori (quadrante Nord-Ovest).

Molte delle caratteristiche del sistema spagnolo che ruota attorno alla figura dell'insegnante vi rientrano con accentuazioni diverse. In primo luogo si è rilevata la presenza di un elenco di referenziali formativi articolati per competenze di livello generale, la cui funzione è quella di fornire un riferimento comune agli atenei universitari che hanno facoltà di integrare le competenze generali con competenze specialistiche.

In secondo luogo nel contesto spagnolo ritroviamo il carattere di volontarietà cui è soggetta l'attività di Formazione in servizio, benché fortemente promossa a livello di Comunità Autonome, che ne coordinano la programmazione e l'implementazione con il concorso della gran parte degli attori sociali portatori di interessi e che secondo quanto accertato dall'indagine OCSE esercita un'influenza piuttosto indiretta sugli sviluppi di carriera. Inoltre si può richiamare il dato riguardante la valutazione del personale in servizio, che si attua in forma ciclica e obbligatoria sull'intero corpo docente a cadenza all'incirca quadriennale e che è tesa ad accertare l'idoneità del candidato a passare ad una fascia stipendiale superiore, nella quale permarrà nei quattro anni successivi, godendo di uno scatto annuale di incremento salariale non legato all'esito di procedure valutative. Il caso spagnolo è quindi connotato da una forma di accountability locale, con l'attività di selezione posta prevalentemente all'ingresso della carriera e una meno cogente richiesta di progressione professionale nella fase successiva, la cui valutazione non prevede il ricorso a standard univocamente definiti.

D. Assenza di accountability

Nel quadrante Sud-Ovest del diagramma non rientra alcuno dei casi nazionali esaminati nella parte del rapporto destinata all'analisi comparata. La categoria circoscrive uno scenario estremo, in cui lo status e lo sviluppo di carriera correlato prevalentemente all'anzianità di servizio si incrocia con un'evoluzione della pratica professionale, ossia del livello di professionalità, a titolo eminentemente volontario, pur nella possibile varietà e ricchezza di un'offerta formativa capillarmente distribuita sul territorio. La Formazione in servizio può assumere un carattere episodico, ma in linea di principio potrebbe acquistare la forma di un programma organico di interventi, il cui esito a livello individuale tuttavia non venga sottoposto a forme di valutazione.

Il tratto maggiormente caratterizzante questa situazione-tipo è in ogni caso costituito dall'assenza di forme di valutazione che tendano a misurare il grado di performance espresso dagli insegnanti e dalla concomitante assenza di un rapporto di causa ed effetto tra l'avanzamento di carriera e l'accertamento del grado di competenza posseduto nel corso del tempo.

7. Risultati di una prima ricognizione presso testimoni privilegiati ed operatori CNOS-FAP

Il tema della valutazione della performance dei formatori costituisce oggi uno degli elementi su cui si è concentrata maggiormente l'attenzione sia sul piano delle indagini internazionali che delle concrete misure e sistemi messi a punto in forma eterogenea all'interno dei diversi contesti nazionali. Lo sviluppo di tali sistemi si ricollega ad una serie di obiettivi di policy per incrementare il livello di accountability espresso dai sistemi formativi che possono essere richiamati sinteticamente in rapporto a diversi livelli del sistema.

Livello delle *policy*

- Accrescere l'importanza della valutazione dei formatori per migliorarne la pratica didattica, riconoscerne il lavoro e supportare sia i formatori che le agenzie formative allo scopo di individuare opportunità di sviluppo professionale.
- Includere nella valutazione dei formatori forme di auto-valutazione, valutazione informale tra pari, l'osservazione in aula e l'uso di feedback regolari da parte del dirigente e dei colleghi con esperienza.
- Assicurare che la valutazione dei formatori avvenga in un quadro di regole concordate riguardanti le responsabilità dei docenti e l'individuazione di standard di prestazione professionale.
- Garantire che i dirigenti dei CFP e i formatori più esperti siano formati riguardo ai processi di valutazione e che le scuole dispongano delle risorse adeguate per soddisfare le esigenze individuate nello sviluppo professionale dei formatori.
- Utilizzare la valutazione dei formatori per riconoscere e premiare le prestazioni esemplari con diverse forme di incentivo: più rapida progressione di carriera, indennità in giornate di lavoro, periodi sabbatici, supporto per la Formazione post-laurea, così come opportunità di Formazione in servizio.
- Garantire che le misure utilizzate per valutare le prestazioni dei formatori siano definite rispecchiando gli obiettivi della scuola e tenendo conto del contesto formativo.
- Distinguere tra forme diverse di valutazione, in particolare la valutazione formativa (in itinere, informale) per il miglioramento della pratica professionale, dalla valutazione sommativa per la progressione della carriera, che dovrebbe poggiare su una forte componente esterna all'istituzione formativa.

Livello del sistema formativo locale

- Stimolare e supportare i sistemi di valutazione della performance dei formatori, adottando misure per promuovere la loro diffusione.

- Favorire la costituzione di reti tra istituzioni formative per lo scambio di esperienze e di buone prassi, in risposta a bisogni di sviluppo dei sistemi formativi su scala locale.
- Supportare, laddove esistano, forme di coordinamento dell'attività di valutazione della performance all'interno delle istituzioni formative.

Livello dell'istituzione formativa

- Sviluppare ruoli e funzioni di supporto alla dirigenza dei CFP che siano in grado di impostare, implementare e valutare sistemi di valutazione della performance dei formatori, connettendoli con l'offerta di Formazione continua presente all'interno o all'esterno dell'istituzione formativa, a forme di premialità ed alla politica di assicurazione della qualità promossa dal CFP.
- Approntare una politica ed un sistema operativo per lo sviluppo delle misure di valutazione della performance che possa connettersi con le forme di crescita della pratica professionale, anche potenziando le azioni di autovalutazione individuale.

Si è osservato come negli anni recenti, anche a seguito di una serie di progetti sperimentali promossi dal MIUR, si è riaperto in Italia il dibattito sulla valutazione delle scuole e, di conseguenza, sulla valutabilità degli insegnanti. In tale dibattito ulteriori elementi di interesse sono stati introdotti dalla pubblicazione di numerosi studi e ricerche in cui si pone in evidenza l'esigenza di procedere ad una valutazione degli insegnanti sulla base di una multidimensionalità di approcci e di prospettive. In particolare è emersa da un lato la questione della legittimità, delle finalità e degli usi della valutazione degli insegnanti, come strumento di controllo e misurazione della performance, oppure come strumento di riconoscimento delle risorse e di valorizzazione delle competenze professionali presenti nella scuola, in funzione della promozione della qualità degli apprendimenti degli studenti e del successo formativo. Dall'altro lato, si è riproposto il tema del tipo di coinvolgimento degli insegnanti stessi nella loro valutazione.

Tuttavia, nonostante le avvertenze provenienti da molti studiosi, il dibattito pubblico e le stesse azioni sperimentali promosse dal MIUR sembrano muoversi in una cornice teorica piuttosto semplificatoria, che trascura di fatto la complessità delle pratiche didattiche e dei contesti scolastici.

In particolare, è stato giudicato positivamente il fatto che nel nostro Paese lo sviluppo di sistemi integrati per la valutazione di sistema della sfera dell'education ha assunto negli anni recenti nuovo impulso che si è accompagnato ad approcci sempre più multidimensionali. Dal punto di vista della valutazione questa pluralità è infatti un dato imprescindibile: la realtà delle scuole è oggettivamente complessa e la loro qualità va pensata e misurata come un costrutto multidimensionale, che non può essere arbitrariamente semplificato in una misura unica. Inoltre i contenuti e la rilevanza relativa delle diverse dimensioni degli esiti variano a seconda dei cicli e degli indirizzi scolastici. Pur nella loro molteplicità tuttavia, gli esiti finali,

lasciati all'autonomia responsabile delle scuole nella loro concreta articolazione, sono comunemente riferibili al successo formativo di ogni alunno, successo da perseguire nel quadro d'uno sviluppo armonico e integrale della persona.

Il contesto nel quale si colloca il dibattito sulla valutazione dei formatori non può non tener conto che nel corso del 2010 l'INVALSI ha pubblicato il Quadro di riferimento della valutazione del sistema scolastico e delle scuole. Il framework integra in un quadro unitario la qualità del sistema e la qualità delle scuole. Molti degli indicatori utilizzati forniscono informazioni utili sia a livello di sistema – per orientare le scelte dei decisori politici – sia a livello di scuola in riferimento alla funzione regolativa della valutazione, diretta ad attivare processi di miglioramento e di sviluppo. Il riferimento concettuale sotteso al framework è il modello CIPP. Il modello interpretativo proposto fa riferimento a una diffusa letteratura sull'analisi organizzativa del servizio fornito dal singolo istituto scolastico ed è sintetizzabile in quattro classi di fattori: la prima si riferisce agli esiti formativi ed educativi; la seconda si riferisce alle pratiche educative e didattiche poste in essere nelle singole scuole; la terza si riferisce all'ambiente organizzativo all'interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano; la quarta richiama il contesto socio-ambientale e le risorse in cui si iscrive il funzionamento dell'Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l'azione organizzativa e formativa della scuola. È importante cogliere come a tale quadro di riferimento si sia cercato di riportare anche il profilo della valutazione degli insegnanti. Qui, secondo una prospettiva di accountability, possiamo distinguere due criteri: da un lato l'efficacia educativa, che si esplica nell'assicurare che la pratica di insegnamento soddisfi gli standard curricolari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza; dall'altro, l'equità educativa, che consiste nel garantire che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro background in ingresso.

Non si può non considerare il fatto che la valutazione degli insegnanti risponde altresì ad una serie di finalità ulteriori, quali l'accertamento del grado di attitudine, delle conoscenze e capacità per promuoverne il riconoscimento del livello di competenza e di performance, anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status. Tuttavia, questa prospettiva ha sempre incontrato parecchie resistenze da parte degli insegnanti e delle organizzazioni sindacali e non si è mai tradotta in dispositivi concreti che mettessero in discussione i sistemi basati sull'anzianità di servizio.

A livello generale, sul tema della valutazione dei docenti e formatori si possono riassumere alcune questioni chiave che ritornano sia nel dibattito a livello nazionale, sia nel confronto con le esperienze internazionali:

- a) Cosa viene valutato? Per l'aspetto della Formazione Professionale del docente si procede sovente alla costruzione di un sistema di crediti e di un sistema di certificazione in grado di trasformare qualsiasi apprendimento in credito capitalizzabile. Analogamente, per le dimensioni di gruppo vengono utilizzati dati

disponibili e procedure codificate. Per quanto riguarda la capacità didattica progettuale del docente, sono possibili diverse soluzioni che vanno dall'auto alla etero valutazione, alla loro integrazione, che hanno impatti e comportano impegni e costi differenti.

- b) La sostenibilità a regime del dispositivo. Il processo di valutazione deve pensare fin dall'inizio a procedure sostenibili nel tempo, in termini di impegno finanziario ma anche di tempo lavoro.
- c) Gli effetti della valutazione. Le conseguenze della valutazione degli insegnanti cambiano se la stessa è svolta in una logica premiante – tipo premio produttività –, in una logica di accesso a funzioni di sistema, o in una logica di progressione di carriera.

Come si può evincere dall'insieme delle considerazioni fin qui svolte, il tema della valutazione degli insegnanti apre una ridda di prospettive che riconfermano al centro la questione cruciale della legittimazione sociale e organizzativa dei vari approcci proposti: ad essere sollecitate infatti non sembrano essere tanto le tecniche e le metodologie valutative, quanto piuttosto il senso e l'uso che esse assumono per i vari stakeholder, ma soprattutto per i protagonisti centrali del dialogo educativo, gli insegnanti e gli studenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

PARTE PRIMA

- ALLULLI G. et alii (2006), Guida all'autovalutazione per le strutture scolastiche e formative, I libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Roma.
- ALLULLI G., GENTILINI D. (2011), "Studio comparato sui modelli di garanzia di qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale in alcuni paesi europei", Analisi ISFOL, 2011/4.
- ALLULLI G., TRAMONTANO I. (a cura di) (2007), I modelli di qualità nel sistema di Formazione Professionale italiano, I libri del Fondo Sociale Europeo, ISFOL, Roma.
- ALLULLI G., TRAMONTANO I. (a cura di) (2012), Manuale di Peer Review per l'Istruzione e la Formazione Professionale iniziale, ISFOL: I libri del Fondo Sociale Europeo, Rubettino, Catanzaro.
- ALLULLI G., VERDI VIGHETTI L. (2012), Modello teorico integrato di valutazione delle strutture scolastiche e formative, ISFOL: I libri del Fondo Sociale Europeo, Rubettino, Catanzaro.
- BEZZI C. (2001), Il disegno della ricerca valutativa, Angeli, Milano.
- BOVENS M. (2007), "New Forms of Accountability and EU-Governance", Comparative European Studies 5/2007, 104-120.
- BRAUN H. (2005), Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models, Educational Testing Services, Princeton (NJ).
- CEDEFOP - Technical Working Group "Quality in VET" (2004), Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe.
- CEDEFOP (2007), Indicators for quality in VET. To enhance European cooperation, Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2009), Accreditation and quality assurance in vocational education and training. Selected European approaches, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2011), Assuring quality in vocational education and training. The role of accrediting VET providers, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2012), Evaluation for improving student outcomes. Messages for quality assurance policies, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2009), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione professionali, Bruxelles, 18.06.2009 (2009/C 155/02).
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008), The Assessment for Learning Strategy, London.
- Education Act, 1985.
- Education Act, 1989.
- Education Act, 2005.
- Education and Inspections Act, 2006.
- ERO (2007), The Collection and Use of Assessment Information in Schools. Wellington: Education Review Office.
- FAUBERT V. (2009), "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Paper No. 42, OECD Publishing.
- FIELD S., KUCZERA M., PONT B. (2007), No More Failures. Tens Steps in Education, OECD Publishing, Paris.
- HAMILTON L., KORETZ D. (2002), "Tests and their Use in Test-Based Accountability Systems", in HAMILTON L., STECHER B. (eds.), Making Sense of Test-Based Accountability in Education, RAND Publishing, Santa Monica (CA).
- HAMPEL M. (2005), "Measuring Educational Productivity in Standards-Based Accountability Systems", OECD Education Working Papers, No. 4, OECD Publishing.
- HARLEN W. (2007), "Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment", Studies in Educational Evaluation, 33, 1, 15-28.

- INVALSI-MIUR (2012), Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALeS, Roma.
- INVALSI-MIUR (2013), VALeS. Linee guida per l'autovalutazione: dal processo al rapporto di autovalutazione, Roma.
- ISORÉ M. (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Paper N. 23, OECD Publishing.
- JANSSENS F., VAN AMELSVOORT G. (2008), "School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study", *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- KIM J., & KIM J.(2006), "Development and application of an accountability-based school evaluation model including educational outcomes", *Journal of Education Evaluation*, 19(3), pp. 21-43.
- KIM S. et alii (2008), Development of an evaluation model and indicators for the 2008 assessment of metropolitan/provincial offices of education, with focus on national policy agendas and educational information disclosure, Korean Educational Development Institute.
- KIM S., CHEONG T., & KIM J.(2009), Analysis of the current status and outcomes of school evaluation, Seoul, Korean Education Development Institute.
- LOI n. 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.
- LOONEY J. (2009), "Assessment and Innovation in Education", OECD Education Working Paper No. 24, OECD Publishing.
- LOONEY J. (2011), "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", OECD Education Working Paper No. 58, OECD Publishing.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, MLPS (2012), Piano Nazionale per la garanzia di qualità del sistema di Istruzione e Formazione Professionale.
- MORRISON A. (2011), "Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 65, OECD Publishing.
- MULGAN R. (2000), "Accountability: An Ever-Expanding Concept?", *Public Administration*, 78 (3), 555-573.
- NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, BRUK.
- OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, OECD Publishing, Paris.
- OFSTED (2008), *Statutory Guidance on Schools Causing Concern: September 2008*, London, Ofsted.
- OFSTED (2009), *Ofsted Inspects, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*, London, Ofsted.
- OFSTED (2010), *Framework for School Inspection, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*, London, Ofsted.
- ROSENKVIST M.A. (2010), "Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 54, OECD Publishing.
- SANTIAGO P., BENAVIDES F. (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD Publishing, Paris.
- SANTIAGO P., ROSEVEARE D., VAN AMELSVOORT G., MANZI J., MATTHEWS P. (2009), *Teaching Evaluation in Portugal*, OECD Review, OECD Publishing, Paris.
- SCHOOL STANDARDS AND FRAMEWORK ACT, 1998.
- VISSCHER A., KARSTEN S., DE JONG T., BOSKER R. (2000), "Evidence on the intended and unin-tended effects of publishing school performance indicators", *Evaluation and Research in Education*, 14, 254-267.

PARTE SECONDA

- ASSOCIAZIONE TREEELLE (2002), *Scuola italiana, scuola europea? Dati e confronti*, Genova, Tipografia Araldica.
- ASSOCIAZIONE TREEELLE (2004), *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati analisi e proposte per valorizzare la professione*, Genova, Tipografia Araldica.

- BOVENS M. (2007), "New Forms of Accountability and EU-Governance", *Comparative European Studies* 5, pp. 104-120.
- CEDEFOP (2009), *The Dynamics of Qualifications*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2004), *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report IV. Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Improving the Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final. (http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf).
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005a), *Directorate-General for Education and Culture, Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005b), *The Teaching Profession in Europe: Profile: Trends and Concerns, Report V. Reform of Teaching Professions: A Historical Survey. General Lower Secondary Education*, Eurydice, Brussels.
- COMMISSION EUROPEA, *Direzione generale Istruzione e Cultura* (2002a), *La professione docente in Europa. Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPEA, *Direzione generale Istruzione e Cultura* (2002b), *La professione docente in Europa. Rapporto II. Domanda e offerta. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPEA, *Direzione generale Istruzione e Cultura* (2002c), *La professione docente in Europa. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles.
- CORT P., HÄRKÖNEN VOLMARI K. (2004), *PROFF - Professionalisation of VET Teachers for the Future*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- COUNCIL OF EUROPEAN COMMUNITIES (2002), *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*, Brussels, (2002/C 142/01 - OJ C142/1 del 16.06.2002).
- DANIELSON C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- DORDIT L., MAZZARELLA R. (2008), *Il sistema europeo di crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale ECVET*, in DI FRANCESCO G., PERULLI E. (2008), *Verso l'European Qualification Framework, Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, ISFOL, Roma.
- DORDIT L., PERULLI E. (2008), *Le politiche di cooperazione europea in tema di trasparenza dell'apprendimento*, in DI FRANCESCO G., PERULLI E., *Verso l'European Qualification Framework, Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, ISFOL, Roma.
- EUROPEAN FOCUS GROUP ON VET TEACHERS AND TRAINERS (2008), *Peer Learning Activity on VET Teachers as Change Agents for the Autonomy of VET Schools*, Summary Report. (<http://www.cpi.si/novica.aspx?id=155>).
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Bari, Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Bari, Laterza.
- FRIMODT R., VOLMARI K., SALATIN A., CARLINI D., DI GIAMBATTISTA C. (2006), *Defining VET Professions in Line with the European Qualifications Framework. Final Results*, Cedefop.
- ILO (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION) (2010), *Teachers and Trainers for the Future. Technical and Vocational Education and Training in a Changing World. Report for Discussion at the Global Dialogue Forum on Vocational Education and Training (29-30 September 2010)*, ILO, Geneva.
- ISORÉ M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper N. 23, OECD Publishing, Paris.
- LE BOTERF G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Edition d'organisation, Paris.
- MIDORO V. (a cura di) (2005), *A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*, Pescara, Menabò.

- MULGAN R. (2000), "Accountability: An Ever-Expanding Concept?" *Public Administration* 78 (3), pp. 555-573 (nostra traduzione).
- OECD (2003a), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Spain. Overview for the OECD*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2003b), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Swiss Country Background Report*, OECD, Paris, 2003.
- OECD (2005a), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005b), *Teachers Matter. Pointers for Policy Development*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, Paris.
- TOCH T., ROTHMAN R. (2008), *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Education Sector, Washington, DC.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2009), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 23.04.2008 (2008/C111/01).
- UNESCO (2005), *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*, Technical Paper N. 2/2005, Paris.
- VOLMARI K., HELAKORPI S., FRIMODT R. (Eds) (2009), *Competence Framework for VET Professions. Handbook for Practitioners*, Finnish National Board of Education and Editors.

Inghilterra

- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (DCSF) (2008a), *Statutory Guidance on Induction for Newly Qualified Teachers in England*, London: DCSF, (http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12703/080623%20Induction%20Statutory%20Guidance.pdf).
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (DCSF) (2009a), *School Teachers' Pay and Conditions Document*, London: The Stationery Office, (<http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-00800-2009>).
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (DCSF) (2009b), *Teachers' and Head teachers' Performance Management – Guidance*, London: DCSF.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998), *Teachers: Meeting the Challenge of Change*, London: The Stationery Office.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (2003), *Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement*, London: DfES.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2006), *Performance Management for Teachers and Head Teachers*, London: DfES, (http://www.teachernet.gov.uk/_doc/10405/PM%20Guidance%20print%20final%20Nov%2006.pdf).
- Education School Teachers' Qualification (2003), Regulations.
- Education Act (2002).
- Further Education Teacher Qualifications (2007), Regulations.
- The Education (School Teacher Performance Management) (2006) Regulations: SI 2006/2661 (<http://www.opsi.gov.uk/SI/si2006/20062661.htm>).
- TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (TDA) (2007a), *Professional Standards for Teachers: Core*, London: TDA, (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_core.pdf).
- TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (TDA) (2007c), *Supporting the Induction Process: TDA Guidance for Newly Qualified Teachers*, London: TDA, 2007 (http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/core_standards_guidance.pdf).
- TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (TDA) (2007d), *Professional Standards for Teachers. Excellent Teacher*, London (http://www.tda.gov.uk/cpd-leader/standards-qualifications/professional-standards-guidance/~media/resources/teacher/professional-standards/standards_excellentteacher.pdf).
- TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (TDA) (2009b), *Teachers' and Head teachers' Performance Management. Guidance*, London.
- UK GOVERNMENT (2009), *School Staffing Regulations* (http://www.opsi.gov.uk/si/si2009/uksi_20092680_en_1, 24/03/10).

Francia

Arrêté du 31 mai 2010 fixant les titres, diplômes, certificats, attestations ou qualifications équivalentes attestant des compétences en langues de l'enseignement supérieur et en informatique et internet exigés de candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés et de personnels d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010a), Circulaire n° 2010-105 du 13-7-2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (in Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010b), Circulaire n° 2010-103 du 13-7-2010, Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010c), Circulaire n° 2010-104 du 13-7-2010, Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010d), Circulaire n° 2010-102 du 13-7-2010 Organisation de stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2010), Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (in Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010).

Spagna

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4-7-1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 03-10-90, (BOE 4-10-1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, 23-12-02, (BOE 24-12-2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 03-5-2006 (BOE 4-5-2006).

Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público (BOE 13-04-2007).

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Svizzera - Ticino

ASSEMBLEA FEDERALE DELLA CONFERENZA SVIZZERA (2002), Legge federale sulla Formazione Professionale del 13 dicembre 2002.

CONSIGLIO FEDERALE SVIZZERO (2003), Ordinanza sulla Formazione Professionale del 19 novembre 2003.

Direttive concernenti gli studi di perfezionamento per il Master of Advanced Studies (MAS) nel campo dell'insegnamento del 15 dicembre 2005.

GRAN CONSIGLIO DELLA REPUBBLICA E CANTONE TICINO (1990), Legge della scuola del 1 febbraio 1990.

Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi d'insegnamento per le scuole di maturità del 4 giugno 1998.

SUPSI (2010), Master of Arts SUPSI in Insegnamento nella scuola media. Piano di studio. Anno accademico 2010/2011, SUPSI, Locarno.

INDICE

SOMMARIO	3
INTRODUZIONE	5

PARTE I

LA VALUTAZIONE INTERNA ED ESTERNA DEI CFP E IL NUOVO SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE

Convergenze, specificità e prospettive in relazione alle recenti politiche nazionali ed europee sulla qualità della VET

Introduzione	11
1. La valutazione delle istituzioni scolastiche e formative nello scenario OCSE	13
1.1. <i>Valutazione delle istituzioni educative tra prospettive di accountability e di miglioramento continuo</i>	13
1.2. <i>Alcune tendenze generali emergenti dall'analisi dei processi di riforma in corso nei Paesi OCSE</i>	15
1.3. <i>Rassegna di alcuni scenari nazionali significativi in ambito europeo (istituzioni formative)</i>	18
1.3.1. Inquadramento generale	18
1.3.2. Danimarca	20
1.3.3. Germania	22
1.3.4. Inghilterra	24
1.4. <i>Rassegna di alcuni scenari nazionali significativi in area OCSE (istituzioni scolastiche)</i>	27
1.4.1. Inghilterra	27
1.4.2. Francia	32
1.4.3. Svezia	38
1.4.4. Nuova Zelanda	41
1.4.5. Corea del Sud	45
2. Il Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (EQARF)	51
2.1. <i>Il processo di Copenhagen ed il rafforzamento della dimensione europea dell'Istruzione e Formazione Professionale</i>	51
2.2. <i>Il quadro di riferimento per l'assicurazione della qualità della VET</i>	55
2.3. <i>Ulteriori elementi di supporto alla strategia europea per l'assicurazione della qualità della VET sviluppati dal CEDEFOP</i>	58
2.3.1. La Guida per l'autovalutazione	58
2.3.2. Il manuale per la Peer Review	60

3. Il sistema di valutazione nazionale ed il progetto VALeS	63
3.1. <i>Modello interpretativo multidimensionale</i>	63
3.2. <i>Il processo valutativo</i>	66
4. Elementi di un framework per la valutazione dei CFP coerente con le recenti politiche nazionali ed europee di settore	69
4.1. <i>Impianto valutativo a carattere sistemico, centrato sul ciclo di vita dell'offerta formativa</i>	70
4.2. <i>Approccio integrato tra le componenti di auto-valutazione e di etero-valutazione</i>	72
4.3. <i>Complementarietà tra prospettive di accountability e di miglioramento continuo</i>	73
4.4. <i>La dimensione interna della valutazione: descrittori ed indicatori chiave. Esemplicazioni</i>	75
4.4.1. Il dispositivo procedurale INVALSI-VALeS	75
4.4.2. Descrittori ed indicatori del dispositivo EQARF	79
4.4.3. Il modello allo studio presso la Provincia Autonoma di Trento	84
4.5. <i>Il Rapporto di Autovalutazione ed il Piano di Miglioramento: elementi di raccordo tra valutazione interna e valutazione esterna. Esemplicazioni</i>	86
4.5.1. Il dispositivo procedurale INVALSI-VALeS	86
4.5.2. Il modello trentino di integrazione tra valutazione esterna di istituto e valutazione della dirigenza scolastica	87
4.6. <i>Funzione centrale del Nucleo Interno di Valutazione</i>	89
4.7. <i>La dimensione esterna della valutazione: fasi e processi chiave. Esemplicazioni</i>	90
4.7.1. Il dispositivo procedurale INVALSI-VALeS	90
4.7.2. Il dispositivo procedurale nel contesto inglese	91
4.7.3. Il dispositivo procedurale nel contesto neozelandese	95
5. Risultati di una prima ricognizione sulla sostenibilità del framework presso un panel di testimoni privilegiati ed operatori del CNOS-FAP	99

PARTE II

VALUTAZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE DEI FORMATORI CNOS-FAP

Convergenze, specificità e prospettive in relazione alle politiche nazionali ed europee in campo valutativo

Introduzione	107
1. La figura dell'insegnante al centro dell'attività di analisi e ricerca sul piano internazionale	109
1.1. <i>Inquadramento generale</i>	109
1.2. <i>La qualificazione degli insegnanti secondo la Commissione Europea</i>	115
2. La valutazione della performance di insegnanti e formatori nello scenario OCSE	119
3. Rassegna di alcuni scenari nazionali significativi in ambito europeo	125
3.1. <i>Inghilterra</i>	125
3.2. <i>Francia</i>	130
3.3. <i>Spagna</i>	132
3.4. <i>Svizzera-Canton Ticino</i>	134
4. Profili e standard professionali differenziati	137

4.1. <i>Questioni centrali per una lettura multilivello</i>	137
4.2. <i>Quadro sinottico delle politiche nazionali</i>	138
4.3. <i>Differenziazioni funzionali all'interno della figura dell'insegnante/formatore e centralità del concetto di famiglia professionale</i>	139
4.4. <i>Lo sfondo per lo sviluppo di standard professionali dell'insegnante: l'European Qualification Framework</i>	143
4.5. <i>Dalle figure professionali ai cluster di competenze</i>	144
5. Elementi di un framework per la valutazione dei formatori dei CFP coerente con le recenti politiche nazionali ed europee di settore	147
5.1. <i>Valutazione degli insegnanti e obiettivi di sviluppo dei sistemi educativi: questioni centrali per una lettura multilivello</i>	147
5.2. <i>Il sistema valutativo: tendenze generali</i>	149
5.2.1. Valutazione della performance degli insegnanti e formatori	149
5.2.2. Accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti collegato alla valutazione degli insegnanti	153
5.2.3. Figure di sistema	156
5.3. <i>Referenziali di competenza: architettura e funzioni</i>	158
5.3.1. Le dieci competenze professionali dell'insegnante in Francia	160
5.3.2. Il framework delle competenze dei formatori della Formazione Professionale PROFF	168
5.3.3. Profilo professionale del formatore nell'ICT: European uTeacher	171
5.4. <i>Il processo valutativo</i>	173
5.4.1. L'Evaluation Cycle	173
5.4.2. La valutazione della performance dei formatori collegata al sistema di assicurazione della qualità dell'istituzione educativa	175
5.5. <i>La valutazione degli insegnanti e formatori di nuova nomina</i>	178
5.5.1. La valutazione nei programmi di introduzione alla professione: il modello inglese dell'Induction	179
5.5.2. Il periodo di prova per i neoassunti in ruolo in Italia	182
5.6. <i>Il sistema di certificazione delle competenze</i>	183
5.6.1. Obiettivi di sviluppo dei sistemi a fronte di criticità comuni	184
5.6.2. Certificabilità dei crediti formativi e standard professionali o di qualificazione	187
5.6.3. Il Framework for Teaching di Danielson la valutazione per mezzo di rubric	189
6. Accountability e sistemi educativi: connessioni tra valutazione dei formatori ed ulteriori elementi concorrenti allo sviluppo della professionalità dell'insegnante .	195
7. Risultati di una prima ricognizione presso testimoni privilegiati ed operatori CNOS-FAP	201
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	205
INDICE	211

Pubblicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito biblioteca.cnos-fap.it

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
-
- 2004 CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 D’AGOSTINO S. - MASCIÒ G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l’inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell’anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all’istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
NICOLI D. - FRANCHINI R., *L’educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell’apprendere lungo tutto l’arco della vita*, 2007
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
-
- 2008 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008

- MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLEREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
-
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
-
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
- PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
- ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
-
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2
-
- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, 2012
- NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
- MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012
- CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, 2012
-
- 2013 CUROTTI A.G., *Il ruolo della Formazione Professionale Salesiana da don Bosco alle sfide attuali*, 2013
- PELLEREY M. - GRZĄDZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013
- DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Alcuni casi di studio delle aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multi-medialità*, 2013
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 3, 2013
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Success Stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013
-
- 2014 ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014
- DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014
- DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014
- DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014

Sezione "Progetti"

- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003

- COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
- FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- GERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- GERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007

- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
-
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. Il volume*, 2008
RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010
-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011
TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
MANTEGAZZA R., *Educare alla costituzione*, 2011
NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011
BECCIU M. COLASANTI A.R., *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011
-
- 2012 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l'educazione alla cittadinanza*, 2012
FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)*, 2012
-
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito energia. Linea Guida*, 2014
CNOS-FAP (a cura di), *Linea Guida per i servizi al lavoro*, 2014

Sezione “Esperienze”

-
- 2003 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, 2010
-
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2011*, 2011
-
- 2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2012*, 2012
NICOLI D. (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio*, 2012
-
- 2013 SALATINO S. (a cura di), *Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa “Rimettere le ali”*, 2013
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013*, 2013
-
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014*, 2014

