

Valutare serve? L'esperienza della valutazione trentina

Evaluation is useful? The Experience of Trentino's evaluation

KATIA MONTALBETTI – LUCIA RUDELLI*

Il contributo presenta il dispositivo metodologico progettato ed implementato nell'ambito del progetto "Valutazione esterna delle istituzioni scolastiche e formative" affidato dall'IPRASE-Trentino all'Università Cattolica del Sacro Cuore nell'anno scolastico 2007/2008.

Movendo da tale esperienza, sono sviluppate alcune riflessioni circa l'utilità della valutazione per le scuole e per i diversi stakeholders e i criteri che ne rendono possibile la sostenibilità e l'impiego strategico dei dati.

Nell'articolo non si intende presentare l'intero progetto di valutazione esterna né render conto dei risultati ma focalizzare l'attenzione sulla descrizione del dispositivo metodologico ed in particolare sullo strumento di rilevazione elaborato in rapporto alle esigenze che ne hanno motivato ed orientato la strutturazione.

L'attività di ricerca, in questo specifico caso declinata in termini di ricerca-intervento, ha nella costruzione di un dispositivo metodologico valido, situato e sostenibile nel tempo una condizione necessaria per poter leggere i dati in maniera corretta ed avvalorare a pieno i risultati facilitandone la ricaduta sul contesto.

The paper presents a methodological device designed and implemented for the project "External evaluation of schools and training institutions" assigned by IPRASE Trentino to Catholic University of Sacred Heart in the school year 2007/2008.

Moving from this experience, the purpose of the contribution is to consider the evaluation's usefulness for school and for different stakeholders and the criteria that make the evaluation suitable for sustainability and the strategic use of data.

The focuses is not the presentation of the whole project but the description of the methodological structure in relation to the context needs.

In the research activity data are important but for giving them meaning it's necessary to create a methodological structure which have to be valid, suitable and situated.

Parole chiave: valutazione esterna, scuole, esperienze sul campo, metodi, utilità, stakeholders

Key words: external evaluation, schools, experiences on the field, methodological criteria, usefulness, stakeholders

* A Katia Montalbetti è da attribuire la redazione del paragrafo 1.2; i paragrafi 1.1. e 1.3 sono stati scritti in collaborazione.

1. Valutare a scuola

Il tema della valutazione è oggetto di crescente attenzione ed interesse in molteplici settori disciplinari e campi di attività; non mancano nella letteratura scientifica lavori mirati alla presentazione e all'approfondimento dei modelli e delle teorie della valutazione, delle prospettive d'analisi e classificazione e degli approcci valutativi (Scheerens, Mosca, Bolletta, 2011; Bartezzaghi, Guerci, Vinante, 2010; Checchi, Ichino, Vittadini, 2008; Domenici, 2003). Assai meno frequentemente la letteratura si è interrogata sull'utilità delle procedure valutative e sulle ricadute significative e durevoli in termini di cultura e di sviluppo dei processi di valutazione; in tal senso il patrimonio di esperienze non è stato avvalorato in maniera sistematica come base per la messa a punto di riflessioni utili a rendere la valutazione una leva strategica per rilanciare il sistema di istruzione e formazione.

Scopo del contributo è riflettere sull'utilità della valutazione nei sistemi di istruzione e formazione muovendo dall'esperienza di valutazione esterna condotta nelle scuole della Provincia Autonoma di Trento (PAT) nell'a.s. 2007/2008 dall'Università Cattolica del Sacro Cuore¹. L'utilità di tale esperienza ha trovato riscontri nel tempo divenendo un termine di riferimento efficace per attività valutative condotte in altre situazioni.

A livello nazionale è opportuno precisare che l'INValSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione – ha reso noto nel 2010 un modello di valutazione del sistema scolastico e delle scuole, denominato ValSiS², nel quale è possibile rintracciare alcuni significativi rimandi all'esperienza di valutazione esterna della Provincia di Trento; in tale contesto il *framework* appare maggiormente articolato e unitario in ragione dell'esigenza di rispondere alla complessità, pluralità e varietà del sistema scolastico nazionale e di offrire elementi di comparabilità in termini di obiettivi e di procedure di analisi. Il riferimento concettuale scelto per l'elaborazione del *framework* è in entrambi i contesti il modello CIPP (*Context – Input – Process – Product*), nato verso la fine degli anni Sessanta negli Stati Uniti per aiutare le scuole a sviluppare un sistema che permettesse loro di dar conto del proprio operato (*accountability*) (Stufflebeam, 1991 e 1983; Stufflebeam, Shinkfield, 2007). Ciononostante il modello ValSiS ad oggi non rappresenta un riferimento organico e diffuso in tutto il Paese; d'altro canto negli anni molti istituti scolastici hanno intrapreso autonomi percorsi di valutazione ed hanno costruito proprie banche dati e *benchmarking* (Previtali, 2009). Per questo è interessante focalizzare l'attenzione sui processi valutativi implementati nelle scuole, così da interrogarsi sui motivi, sulle ragioni e sull'utilità della valutazione per il contesto.

La letteratura scientifica sul tema conferma che la valutazione è uno strumento della ricerca educativa utile a conoscere le scuole, sviluppare e sperimentare modelli innovativi per l'insegnamento e l'apprendimento, offrire una critica informata sulle pratiche e una comprensione più approfondita dei processi e dei risultati (Bottani, 2009; Trellle, 2008; Martini 2008; Paletta, Vidoni, 2006). In tal senso, essa è finalizzata a migliorare la realtà esistente, aiutando, coinvol-

1 Equipe che ha operato in questo progetto:

Responsabile scientifico: Prof.ssa Renata Viganò

Coordinatore strategico: Dott. Luigi Serio

Consulenza: Dott. Alberto Vergani

Valutatori: Dott.ssa Cristina Lisimberti, Dott.ssa Caterina Carroli, Dott. Claudio Goisis, Dott.ssa Katia Montalbetti, Dott. Luca Quarantino.

2 Cfr. http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_I_II%20capitolo.pdf (20/01/2012).

gendo e regolando le pratiche di quanti si occupano o sono coinvolti a vario titolo nei processi valutativi. Tale modo di impostare la questione permette di evitare che nell'analisi e implementazione dei processi valutativi prevalgano logiche irrispettose della complessità e delle specificità della scuola in quanto istituzione che esprime innanzitutto servizi educativi. La valutazione della scuola rappresenta una sfida non da subire ma da assumere come principio regolatore del proprio proprio agire a livello individuale e collettivo. Non a caso già dagli anni Novanta, la preoccupazione per la qualità dell'istruzione ha dato evidenza al ruolo della valutazione dei processi formativi e all'esigenza di avviare forme di controllo organizzativo che rilevassero gli esiti delle attività scolastiche e li mettessero in relazione con gli obiettivi da conseguire e con le risorse impiegate (Lichtner, 1999; Barbier, 1998).

La domanda dalla quale prende avvio il contributo risulta apparentemente banale ma essenziale: "Valutare serve?" E in modo ancora più specifico "A quali condizioni la valutazione contribuisce a innalzare la qualità del servizio educativo?". La direzione percorsa a livello teorico indica che la valutazione serve, ovvero adempie alla *sua funzione*, quando è in grado di promuovere crescita interna dell'organizzazione-scuola e di facilitare una *governance* più efficace del territorio integrando le istanze di *learning* e di *accountability*.

La questione dell'utilità della valutazione risulta centrale per le scuole, le quali faticano ad integrare le molteplici pratiche valutative, tanto che frequentemente tali iniziative entrano in concorrenza tra loro, prendono derive autoreferenziali e faticano a collocarsi all'interno di un quadro sistematico chiaro e condiviso. Nonostante la molteplicità dei processi valutativi avviati, permangono difficoltà nel garantire sostenibilità ai dispositivi attuati poiché faticano a durare nel tempo per l'eccezionalità di risorse materiali e umane che richiedono. Risulta altresì ancora da raggiungere una reale integrazione delle diverse iniziative valutative nel funzionamento ordinario delle scuole anche se è noto e condiviso che una valutazione di qualità è parte integrante di ogni azione progettuale piuttosto che un aspetto aggiuntivo e straordinario. Tale situazione può ingenerare una mera consuetudine burocratica che si risolve nella compilazione di modulistica senza una significativa ricaduta del lavoro valutativo sul contesto. Il rischio, tutt'altro che remoto, è che prevalga la logica dell'adempimento formale e che, in questa direzione, si alimenti una cultura esattamente opposta a quella della "buona valutazione" la quale è tale solo se fornisce ai vari attori del sistema informazioni, analisi e interpretazioni utili a supportare decisioni consapevoli e orientate (Viganò, 2010).

In concreto, si finisce per considerare la valutazione come funzione secondaria rispetto ad altre priorità organizzative, innovative, economiche, ecc., a percepirla come un onere, a manipolarla come strategia di *marketing* che resta però estranea alla produzione di valore, a pretendere dalla valutazione ciò che non può garantire ignorando invece ciò che essa può dare con autorevolezza se ben impostata, ponderata, condotta, assunta (Viganò, 2011).

L'istituzione di un sistema di valutazione potrebbe dare origine ad un'ulteriore sovrastruttura burocratica, se non preceduto e accompagnato da un'azione alla base della scuola finalizzata a promuovere nei soggetti la consapevolezza della valutazione come autocoscienza e come capacità pratica, riconoscendo con ciò l'essenzialità del coinvolgimento personale nel processo formativo scolastico (Scurati, 1995). Non meno urgente è innescare processi di consapevolezza culturale che permettano di riuscire a leggere e a utilizzare la valutazione come leva per migliorare in virtù della partecipazione attiva delle persone coinvolte e non di una passiva adesione (Spinosi, 2010; Castoldi, 2012).

Le riflessioni sviluppate hanno orientato la costruzione dell'impianto e dell'architettura metodologica dell'attività di valutazione esterna condotta nelle scuole della Provincia di Trento; la volontà di conferire all'esperienza la necessaria solidità e autorevolezza scientifica ma anche la sostenibilità concreta deriva dalla convinzione che qualsiasi azione valutativa può essere utile se rappresenta una risorsa durevole nel tempo ai fini della conduzione e

della buona gestione dei sistemi e dei processi formativi (Viganò, 2010). Tale modo di procedere è impegnativo poiché richiede volontà di percorrerlo e di giungere ad un *modus operandi* che sia a un tempo qualificato e autorevole sul piano della validità scientifica e accoglibile da un numero crescente di scuole, premesse per un ampliamento dell'esperienza e una reale integrazione nel sistema (Viganò, 2010).

2. L'esperienza di valutazione esterna nella Provincia Autonoma di Trento

In questa sede non si intende presentare l'intero progetto di valutazione esterna delle scuole della provincia autonoma di Trento né render conto dei risultati ma focalizzare l'attenzione sulla descrizione del dispositivo metodologico ed in particolare sullo strumento di rilevazione elaborato in rapporto alle esigenze che ne hanno motivato ed orientato la strutturazione. In tal senso, il dispositivo metodologico costituisce il prodotto dell'attività di ricerca assunto come oggetto di analisi. L'attività di ricerca, in questo specifico caso declinata in termini di ricerca-intervento, ha nella costruzione di un dispositivo metodologico valido, situato e sostenibile nel tempo una condizione necessaria per poter leggere i dati in maniera corretta ed avvalorare a pieno i risultati facilitandone la ricaduta sul contesto.

Elementi di quadro ed obiettivi. Obiettivi principali dell'azione di valutazione esterna avviata nell'a.s. 2007/2008³ sono stati la rielaborazione dell'esperienza valutativa svolta negli anni precedenti ai fini di un ampliamento della base informativa e lo sviluppo di un dispositivo e di strumenti corrispondenti in vista della progressiva messa a regime su tutta la Provincia; è conseguita perciò la scelta di porre particolare attenzione ai requisiti della sostenibilità in termini di risorse, tempo ed integrazione dell'azione valutativa nell'attività ordinaria del sistema scolastico. Come è noto la provincia trentina rappresenta nel panorama nazionale una realtà particolare per la declinazione data al rapporto fra autonomia scolastica e valutazione (Alulli, 2008); in ragione delle caratteristiche proprie del contesto sono state perciò ponderate le decisioni assunte per la progettazione ed implementazione dell'azione valutativa.

Nel modello costruito la valutazione esterna è considerata fattore di successo per lo sviluppo della qualità del sistema formativo, con funzioni complementari rispetto all'autovalutazione di istituto e alle altre valutazioni condotte dalla Provincia ed è intesa perciò come strumento, da integrare ad altri, finalizzato ai decisori e alle politiche educative e formative provinciali.

Per evitare l'eventualità di un'iniziativa semplicemente aggiuntiva rispetto alle attività e pratiche già in essere si è proposto un percorso che privilegiasse la leva dell'integrazione fra le molteplici azioni valutative che coinvolgono le istituzioni scolastiche e formative e l'amministrazione scolastica, così da avvalorare il più possibile l'esperienza e il patrimonio informativo già accumulati.

E conseguita la scelta di elaborare un dispositivo che, per poter essere progressivamente

3 Per ciò che attiene la valutazione esterna, una prima attività era stata avviata nell'a.s. 2005/2006. L'esperienza realizzata ha motivato la prosecuzione del progetto di valutazione esterna con una nuova azione, avviata nell'a.s. 2007/2008, con caratteristiche di continuità ma anche di differenziazione in prospettiva strategica e di governo del sistema. Alla sperimentazione 2007/2008 hanno partecipato 18 istituzioni scolastiche e formative (9 istituti comprensivi, 2 scuole secondarie di primo grado, 2 Centri di formazione professionale).

integrabile a regime nell'ordinario funzionamento del sistema scolastico ed essere sostenibile sulla base di un impiego ottimale e razionale delle risorse e delle competenze esistenti, non richiedesse investimenti onerosi e carichi di lavoro eccessivamente gravosi nel medio e lungo termine per tutti i soggetti coinvolti.

Descrizione del dispositivo. Come osservato la cornice teorica nella quale va inserito il dispositivo è rappresentata dal modello CIPP; in maniera coerente sono stati assunti come oggetto di analisi le quattro note dimensioni: contesto, input, processi, prodotti.

Tre criteri generali hanno orientato l'elaborazione del dispositivo: a) l'opzione di dare peso alle variabili strutturali e non solo alle percezioni (oltre la cosiddetta "valutazione specchio"), b) la scelta di dare consistenza alla solidità del modello e della procedura contenendo il ruolo discrezionale dei valutatori, c) l'intento di stimolare un processo dialettico con le scuole favorendo la consapevolezza delle priorità su cui attivare le azioni future di cambiamento organizzativo.

La rilevazione ha beneficiato di tre fonti di dati: a) i risultati relativi all'autovalutazione di istituto; b) i dati amministrativi del sistema; c) la rilevazione diretta sul campo. Le prime due fonti hanno permesso di ottenere informazioni rispetto prevalentemente alle dimensioni del contesto, degli input e dei prodotti; la dimensione legata ai processi è stata invece indagata in modo particolare rilevando dati *ex novo*. Nella logica dell'integrazione si è comunque deciso di impiegare un unico strumento – una griglia appositamente costruita – nel quale far confluire tutti i dati, di là dalla loro fonte di provenienza, e di richiedere alle scuole di procedere alla compilazione con il supporto e l'accompagnamento dei valutatori.

La terzietà del valutatore è collocata in termini non tanto di esperto nel merito dei contenuti tematici e dell'insieme delle questioni attinenti la complessità del funzionamento dell'istituzione scolastica piuttosto di consulente-progettista e accompagnatore di un percorso di progressiva autonomizzazione degli istituti scolastici e formativi per acquisire la capacità di rendere conto in maniera rigorosa e corretta della loro attività, oggettivandola e documentandola; sotteso a tale modo di procedere vi è la convinzione che tale condizione sia necessaria per un'analisi corretta in prospettiva valutativa da parte sia di soggetti esterni sia dell'istituto stesso al fine di apprendere a leggere in maniera *evidence-based* il proprio funzionamento e di impiegare tale competenza in maniera funzionale a strategie di miglioramento e sviluppo.

Il percorso proposto ha comportato fasi di lavoro in presenza e a distanza; ad ogni istituzione è stato assegnato un valutatore referente⁴ con il compito di accompagnarla nella compilazione della griglia, rilevare *in loco* informazioni aggiuntive o approfondire quanto già acquisito, stendere il *report* di valutazione del singolo istituto e curarne la restituzione specifica.

L'attività si è sviluppata nell'a.s. 2007/2008, complessivamente tra gennaio 2008 e ottobre 2008. Hanno preso parte in tutto 18 istituzioni scolastiche e formative: suddivise in un primo gruppo di 8 istituti, per i quali la fase operativa è avvenuta tra marzo e giugno 2008, e un secondo gruppo di 10 istituti, per i quali la fase operativa è avvenuta tra maggio e settembre 2008. Di seguito è fornita una sintetica descrizione del percorso.

4 Per l'esperienza in oggetto, ogni valutatore ha seguito l'attività di 3-4 istituzioni fra le 18 partecipanti.

Prima fase: incontro di presentazione presso l'istituto.
L'incontro è finalizzato alla presentazione del progetto e degli strumenti e alla verifica di eventuali documenti e base dati integrative rispetto a quelle già a disposizione del valutatore.
Seconda fase: prima compilazione della griglia.
L'istituto compila la griglia secondo le indicazioni fornite dal valutatore; invia al valutatore la griglia compilata, con i riferimenti ai materiali informativi (cartacei e informatici) utilizzati, per una prima revisione. Il valutatore esamina la griglia e i materiali forniti; individua eventuali aree bisognose di integrazione e formula note da condividere con l'istituto.
Terza fase: incontro intermedio di condivisione.
L'istituto e il valutatore si incontrano per un primo momento di confronto, di scambio e socializzazione della griglia compilata.
Quarta fase: completamento della griglia.
L'istituto completa ed arricchisce la griglia a partire dal confronto avuto con il valutatore; invia al valutatore la griglia aggiornata. Il valutatore esamina la griglia aggiornata e sviluppa la valutazione sulla base delle informazioni raccolte e documentate.
Quinta fase: stesura del report.
Il valutatore fa confluire i dati valutati a partire dalla griglia nel report, ne predispone la prima stesura e lo invia all'istituto.
Sesta fase: incontro di condivisione e chiusura del report.
L'istituto e il valutatore si incontrano per la condivisione del report di valutazione; dopo l'incontro, il valutatore definisce e consegna il report definitivo.

Tabella 1 – Articolazione del percorso

Strumento di rilevazione. Alla luce delle esigenze di processabilità dei dati e sostenibilità delle procedure di compilazione e di analisi, lo strumento elaborato per la rilevazione consiste in una griglia, piuttosto ampia ma assai agile nella compilazione e nella struttura organizzativa, in cui ciascun istituto inserisce tutte le informazioni che lo riguardano. A ogni istituto è fornita la griglia, un breve documento di spiegazione delle modalità di compilazione e la consulenza del valutatore per eventuali dubbi o problemi; la compilazione della griglia implica la richiesta di fornire i materiali, ossia le fonti informative, preferibilmente in formato elettronico, da cui sono ricavati i dati sintetici inseriti. La struttura della griglia è comune per tutti i tipi di istituti scolastici e formativi, ma elaborata in tre versioni adattate alla specificità di ciascuna tipologia di istituto: istituti comprensivi, scuole secondarie di secondo grado, centri di formazione professionale.

Movendo dalle azioni costitutive del funzionamento della scuola individuate nella precedente esperienza di valutazione esterna (progettare, organizzare, insegnare-apprendere, interagire-collaborare, valutare-comparare, innovare-sviluppare) le informazioni richieste sono organizzate in nove aree⁵:

- informazioni di contesto sull'istituto;
- rapporti con il territorio;
- formazione docenti;
- azione didattico-formativa;
- esito formativo;

5 Le nove aree sono state definite integrando quelle considerate dalla precedente esperienza con le indicazioni emerse dai riscontri acquisiti dagli istituti scolastici, in funzione della loro complementarità, volta a coprire l'insieme dei campi in cui si articola l'attività degli istituti scolastici e formativi.

- ampliamento dell'offerta formativa;
- scuola-famiglia;
- gradimento;
- valutazione;

	INFORMAZIONE	SUPPORTO DOCUMENTALE				
		NO	solo text	file	FOSTE (denominazione e indicazione precisa del documento)	LINK: alla pagina del sito WEB della scuola
9.1 PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ DI VALUTAZIONE	1. La scuola ha partecipato all'Autovalutazione PAT 2006	SI	NO			
	2. La scuola ha partecipato alle prove di valutazione IPFASE 2006	SI	NO			
	3. La scuola ha partecipato a FIDA 2006	SI	NO			
	4. La scuola ha partecipato alle prove di valutazione INVALSI 2006/2007	SI	NO			
	5. L'istituto ha svolto/promosso altre forme di valutazione interna delle scuole	SI	NO			
	5.a - Specificare					
	5.b - Specificare					
	5.c - Specificare					
	6. L'istituto ha svolto/promosso altre forme di valutazione esterna delle scuole	SI	NO			
	6.a - Specificare					
	6.b - Specificare					
	6.c - Specificare					
9.2 COMUNICAZIONE DEI DATI	1. I dati relativi alle valutazioni di cui sopra sono stati comunicati agli insegnanti	spesso	a volte	mai		
	2. Ai referenti dell'attività	spesso	a volte	mai		
	3. Ai docenti delle classi coinvolte	spesso	a volte	mai		
	4. A tutti gli insegnanti delle scuole	spesso	a volte	mai		
	5. È stato organizzato un incontro per la presentazione dei dati agli insegnanti	spesso	a volte	mai		
	6. Sono stati costituiti gruppi di lavoro tra gli insegnanti a partire dai risultati emersi	spesso	a volte	mai		
	7. I dati relativi alle valutazioni di cui sopra sono stati comunicati ai genitori	spesso	a volte	mai		
	8. Ai rappresentanti dei genitori	spesso	a volte	mai		
	9. Ai genitori delle classi coinvolte	spesso	a volte	mai		
	10. A tutti i genitori delle scuole	spesso	a volte	mai		
	11. È stato organizzato un incontro di presentazione	spesso	a volte	mai		
	12. Sono stati costituiti gruppi di lavoro a partire dai risultati emersi	spesso	a volte	mai		
9.3 CERTIFICAZIONI	1. La scuola ha ottenuto l'accreditamento FSE	SI	NO			
	2. La scuola ha ottenuto una o più certificazioni di qualità	SI	NO			

Tabella 2 – Stralcio della griglia di valutazione: area VALUTAZIONE

Come risulta dallo stralcio di griglia riportato a titolo esemplificativo, ciascuna area è articolata in più sottoaree e ognuna di queste contiene una serie di *item*; l'inserimento dei dati relativo a ciascun *item* prevede due sezioni: informazione (fra le modalità delle risposte possibili, la scuola indica quella corrispondente alla propria situazione) e supporto documentale (l'istituto indica quale documento conferma la fondatezza dell'informazione indicata e ove esso è accessibile, anche tramite indicazione di un *link* telematico). La griglia include anche alcuni spazi non strutturati in cui il compilatore può inserire note e indicazioni particolari.

La procedura di rilevazione è costantemente accompagnata da un supporto *on-line* che integra i momenti di contatto presenziale e telefonico fra valutatore e scuola assicurando la continuità dei contatti fra valutatore e istituto, la trasmissione dei materiali, la possibilità di completare la griglia di valutazione con *link* al sito della scuola o a documenti di riferimento.

I dati forniti nella griglia costituiscono gli elementi movendo dai quali il valutatore ricostruisce la qualità dell'area, ossia della sezione tematica della griglia corrispondente ad un'area di attività dell'istituzione scolastica, integrando con le informazioni rilevate nei documenti messi a disposizione e con ulteriori dati raccolti *in loco*, in occasione dei momenti di incontro con i referenti di istituto.

Restituzione. Al termine della procedura, a ciascun istituto è stata assicurata la restituzione individuale dell'analisi, con la consegna di un *report* specifico, la cui struttura segue quella dell'articolazione della griglia di valutazione. Il *report* contiene una rilettura critica dei dati messi a disposizione delle scuole, organizzati per aree, e termina con una sintesi critica che pone in luce il bilancio complessivo dell'analisi e in particolare i punti di forza e le criticità o aree migliorabili emergenti coerentemente con l'obiettivo di aiutare le scuole ad individuare le priorità sulle quali intervenire.

Al committente è restituito un *report* complessivo nel quale è proposta una rilettura trasversale di quanto emerso nelle singole realtà scolastiche e formative e sono fornite alcune indicazioni strategiche per orientare le scelte nell'ambito delle politiche del territorio in maniera coerente alle richieste formulate in fase progettuale.

Conclusioni. Il metodo-modello proposto ha assunto come criterio-cardine la sua sostenibilità in termini di lavoro richiesto a tutti gli attori coinvolti, di autonomia del processo e di durata possibile nel tempo; la volontà di non aggiungere l'ennesima attività (ossia la valutazione esterna) alle molteplici già svolte nella Provincia e l'intenzione di aiutare i singoli istituti e il sistema a spostarsi dall'asse della mera produzione di processi e prodotti valutativi a quella della loro integrazione e gestione strategica hanno sorretto le scelte compiute. Questa istanza ha fatto sì che il ruolo della terzietà (ovvero dell'essere una valutazione esterna) sia stato declinato sul piano della consulenza metodologica di ambito valutativo affinché gli istituti, attraverso un percorso di consolidamento della metodologia informativa e valutativa, sviluppassero la capacità di impiegare la valutazione in maniera consapevole ai fini della propria gestione e governo strategico.

Tale declinazione dell'aggettivo esterna unito alla parola valutazione (esternalità di metodo) è parsa la più in linea con la domanda proveniente dall'Amministrazione scolastica, anche se naturalmente è, in linea teorica, una tra le possibili (Vergani, 2010). Oltre all'esternalità di metodo, alla quale è riconducibile anche la decisione di realizzare la valutazione con un percorso partecipato tra valutatore e gruppo di referenti per conto della singola scuola, merita richiamare altre due possibili accezioni, definite di seguito in termini idealtipici: a) l'esternalità del valutatore, ossia l'idea di valutazione esterna in quanto realizzata – nel percorso e negli esiti in termini di giudizi di valore – da un soggetto individuale o collettivo esterno alla singola istituzione educativa, con la quale ha relazioni improntate alla minima implicazione possibile e in generale ad un grado modesto di dialogicità e amichevolezza; b) l'esternalità di contenuti, vale a dire che la valutazione esterna fa perno da un lato su contenuti e su fonti in parte esistenti a livello di sistema (comunque tutte sottoposte ad ulteriore verifica da parte del valutatore) e dall'altro su dati ed evidenze ricostruite in maniera originale ed autonoma dal valutatore stesso. Le tre piegature della valutazione esterna menzionate non sono inconciliabili tra loro; l'accentuazione dell'una o dell'altra va pertanto compiuta sulla base di una attenta lettura della situazione.

Da ultimo merita osservare che la disponibilità, come nel caso dell'esperienza di valutazione esterna nelle scuole della Provincia Autonoma di Trento, di una base informativa affidabile è una condizione necessaria per valutare e rendere fecondo il processo valutativo; tuttavia, tale condizione da sola non è sufficiente se non è accompagnata e arricchita dalla volontà di impiegare gli esiti della valutazione per orientare il processo decisionale a diversi livelli.

3. Profili e funzioni della valutazione

Nelle riflessioni conclusive ci si interroga sull'utilità della valutazione esterna secondo un modello che tiene conto di diversi attori e dei rispettivi vantaggi e benefici che possono trarre. Entro questa cornice è possibile identificare quattro profili della valutazione (Benadusi, Giancola, Viteritti, 2008; Allulli, 2000).

In primo luogo un profilo *individuale* della valutazione dal momento che l'esperienza di valutazione trentina è stata utile per gli insegnanti che vi hanno partecipato; alcuni indicatori di tale utilità sono stati rintracciati nel coinvolgimento fattivo ed in prima persona dei soggetti, nel supporto dato alla loro pratica quotidiana e nell'avvaloramento del loro ruolo per il cambiamento in direzione migliorativa; alcuni ulteriori riscontri rilevati nella fase restituiva e nella qualità della partecipazione all'intero processo permettono di ipotizzare che tale esperienza abbia altresì rafforzato la motivazione e contribuito a rendere i docenti più responsabili del proprio lavoro.

Vi è poi un profilo *gestionale e politico* della valutazione; essa infatti risulta utile alla committenza per accertare ciò che accade nelle scuole, rilevare i punti deboli e quelli forti delle diverse situazioni, stabilire se il livello di risorse è adeguato e gestito al meglio; essa serve inoltre a prendere decisioni per migliorare l'efficacia e l'efficienza degli istituti e per favorire opportune riforme politiche.

L'esperienza trentina dà modo inoltre di sottolineare un profilo *organizzativo* della valutazione esterna, la quale è servita come guida all'azione scolastica ordinaria, come supporto alla presa di decisioni e come stimolo per coinvolgere attivamente il sistema scuola nel suo complesso e i gruppi che lo compongono. In particolare per le scuole coinvolte il percorso ha acquisito un positivo valore formativo; gli istituti hanno potuto confrontare il livello di qualità dell'offerta formativa del territorio di riferimento e sono stati altresì stimolati ad approfondire la conoscenza circa il proprio funzionamento acquisendo consapevolezza delle risorse umane ma anche informative presenti la qual cosa ha posto le premesse per un reale sviluppo della singola realtà e del sistema nel suo complesso (Vergani, 2010). È legittimo ipotizzare come ulteriore beneficio il consolidamento delle reti di relazioni già attive e lo stimolo a crearne di nuove.

Non va misconosciuto anche un profilo *pubblico* della valutazione, che mette in luce la sua utilità per i fruitori del servizio, sia gli studenti e le famiglie sia il mondo del lavoro; in particolare per i primi i dati della valutazione esterna rappresentano una base conoscitiva per scegliere la scuola e il percorso formativo più adatto al singolo studente; la valutazione aiuta inoltre a gestire le interrelazioni con il sistema produttivo, offrendo anche in questo caso, dati di conoscenza che supportano eventuali accordi e forme di collaborazione.

L'esperienza svolta nel contesto trentino ha permesso di costruire un dispositivo metodologico ad oggi impiegato in attività di valutazione svolte dal *team* di ricerca del CeRi-Form⁶ in altri contesti di istruzione e formazione. Sottesa alla scelta di declinare il ruolo del valutatore in termini di accompagnatore e consulente metodologico vi è la convinzione che il profilo di costui non sia riconducibile alla figura di un esperto che dispone di un *kit* tecnico e applica strumenti, piuttosto ad un professionista impegnato nella costruzione di un contesto nel quale fare emergere e rilevare dati e percezioni, rileggerli e attribuirvi significato secondo una concezione allargata e partecipata. Tale modo di impostare l'attività

6 Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione – Università Cattolica del Sacro Cuore.

valutativa – merita ribadirlo – non compromette e vanifica la tensione verso l’oggettività ma ne fa cogliere il valore aggiunto (Montalbetti, 2011).

Il riferimento all’esigenza di integrare forme valutative diverse, progettate e implementate con obiettivi differenziati, ha trovato nell’esperienza trentina una felice declinazione superando la tradizionale distinzione, talvolta opposizione, fra valutazione interna collocata nella prospettiva del *learning* e valutazione esterna connessa con quella della *accountability*. La valutazione è utile quando svolge una funzione di coordinamento tra livello macro e livello micro; in tal senso, occorre imparare a rendere conto in maniera corretta e rigorosa delle attività, oggettivandole e comunicandole in modo da avviare un’analisi corretta in prospettiva valutativa da parte sia dei soggetti esterni sia degli istituti, per rileggere in maniera *evidenced-based* il proprio funzionamento e migliorarlo. Nella valutazione di un servizio/istituzione la dimensione della verifica dei risultati (*output e outcome*) va integrata con quella della crescita degli attori del servizio stesso e di questo come organizzazione impiegando dispositivi valutativi comprensibili anche fuori del singolo contesto⁷. Aprire il processo valutativo all’esterno offre la possibilità di fare della valutazione una leva di sviluppo del servizio integrato sul territorio, recuperando con ciò le dimensioni di sviluppo sociale e educativo che altrimenti restano esterne alla valutazione finalizzata esclusivamente alla crescita interna dell’organizzazione (Montalbetti, 2011).

Sul piano metodologico, il richiamo all’opportunità di prevedere strumenti che permettano di mettere in luce la qualità dei processi va commisurato all’esigenza di dotarsi di procedure chiaramente identificabili dall’esterno che, per quanto radicate, abbiano elementi di trasferibilità e siano sostenibili nel tempo. L’autovalutazione degli istituti scolastici condotta in sinergia con la valutazione esterna può offrire dati ed elementi più rigorosi per supportare il processo decisionale sia sul versante della politica scolastica sia sul versante delle decisioni pedagogiche, metodologiche e didattiche che concorrono a definire l’offerta formativa nazionale, territoriale e di istituto (Previtali, 2007). Per non subire passivamente la valutazione esterna e al tempo stesso, avvalorare pienamente l’autovalutazione, è indispensabile costruire una cornice complessiva di senso all’interno della quale collocare le diverse forme di valutazione (valutazione degli apprendimenti, autovalutazione di istituto, valutazione dei dirigenti, valutazione dei docenti ecc.). In assenza di tale disegno condiviso sul piano teorico e provvisto di un’adeguata strumentazione metodologica per essere reso operativo, il rischio è l’acuirsi di una certa competizione delle varie iniziative, dagli esiti incerti e dai risultati prevedibilmente negativi per il sistema (Montalbetti, 2011).

L’utilità effettiva dei processi di valutazione è condizione imprescindibile perché il sistema mantenga il suo dinamismo, avvalori le risorse al suo interno, sviluppi il coinvolgimento degli attori e l’interesse dei *decision maker* in ambito educativo; non meno essenziale è la sua funzione in termini di stimolo e supporto alla *governance* del territorio in virtù del reperimento di basi informative, del monitoraggio costante e partecipato delle azioni intraprese, della comunicazione e condivisione dei dati, dei processi avviati e dei risultati.

7 Cfr. Decreto Legislativo 27 ottobre 2009, n. 150.

Riferimenti bibliografici

- Allulli G. (2000). *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*. Roma: SEAM.
- Allulli G. (2008). *Autonomia e valutazione*. Working paper Fondazione Agnelli, 7, http://www.fga.it/uploads/media/G._Allulli_Autonomia_e_valutazione_-_FGA_WP7.pdf [accesso novembre 2009]
- Associazione Treeille (2008). *Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto*. Atti del seminario n. 5, Roma.
- Barbier J.-M. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.
- Bartezzaghi E., Guerci M., Vinante M. (2010). *Costruire disegni di valutazione sulla base dei fabbisogni degli stakeholder*. Milano: Franco Angeli.
- Benadusi L., Giancola O., Viteritti A. (Eds.) (2008). *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*. Milano: Guerini.
- Bottani N. (2009). *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*. FGA working paper 17, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Castoldi M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEI.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Checchi D., Ichino A., Vittadini G. (2008). *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*. Roma: Invalsi.
- Cravotta G., Fiorin I. (2005). *La valutazione della scuola*. Messina: Cooperativa S. Tommaso S.r.l.
- Domenici G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Glas C., Scheerens J., Thomas S. M. (2007). *Educational Evaluation Assessment and Monitoring: a Systematic Approach*. London: Taylor & Francis Group.
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: Franco Angeli.
- Martini A. (2008). *L'accountability nella scuola*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Montalbetti K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti K. (2011). La valutazione nel contesto scolastico: conoscere per migliorare. *Encyclopaideia*, XV, 115-126.
- Montalbetti K. (2011). La valutazione nel contesto scolastico. Misurare per capire. *Education Sciences & Society*, 2, 83-96.
- Paletta A., Vidoni D. (2006). *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management delle istituzioni scolastiche*. Roma: Armando.
- Previtali D. (2007). *La scuola con valore sociale. Sussidiarietà e rendicontazione sociale nelle scuole dell'autonomia e delle indicazioni per il curricolo*. Napoli: Tecnodid.
- Previtali D., Viganò R. (2008). *Il sistema integrato dei processi di valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Roegiers X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Rudelli L. (2010). Verso il management delle istituzioni scolastiche e formative. In R. Viganò, D. Previtali, *Formazione e innovazione. Il Master in Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative* (pp. 287-291). Milano: Vita e Pensiero.
- Sergiovanni T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Scheerens J., Mosca S., Bolletta R. (2011). *Valutare per gestire la scuola: governance, leadership e qualità educativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scurati C. (a cura di) (1995). *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*. Brescia: La Scuola.
- Spinosi M. (a cura di) (2010). *Speciale valutazione. Studenti, scuole, professionalità*. Napoli: Tecnodid.
- Stufflebeam D. L. (1983). The CIPP Model for Programme Evaluation. In G.F. Madaus, G.F. Yotros (Eds.), *Evaluation models* (pp. 117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam D. L. (1991). *Evaluation Guide FOR Evaluations of Programs, Services and Organisations*. CREATE: Kalamazoo.
- Stufflebeam D. L., Shinkfield A. J. (2007). *Evaluation, theory, model & applications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Vergani A. (2004). *Casi di valutazione: processi valutativi e azioni formative*. Bologna: Il Mulino.
- Vergani A. (2010). *La valutazione esterna delle istituzioni scolastiche e formative: alcune considerazioni introduttive*, http://www.valutazioneitaliana.it/new/attachments/195_professionalita_maggio2010_vergani.pdf [accesso novembre 2011]
- Viganò R., Cattaneo A. (Eds.) (2010). *La qualità dei progetti formativi. Una ricerca promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia*. Milano: Vita e Pensiero.

