



# La valutazione delle istituzioni scolastiche

Uno sguardo ragionato al quadro internazionale

Luca Dordit

Dicembre 2012

## Indice

1. Introduzione .....	3
1.1. Il disegno della ricerca .....	5
2. Quadro di riferimento.....	6
2.1. Linee evolutive generali dell'attività di ricerca dell'OCSE sulla valutazione dei sistemi educativi .....	6
2.2. Approcci valutativi tra finalità di accountability e di improvement.....	11
2.3. Alcune tendenze generali emergenti dall'analisi dei processi di riforma in corso nei Paesi OCSE in merito all'interconnessione tra differenti piani della valutazione.....	18
2.3.1. Valutazione delle istituzioni scolastiche.....	20
2.3.2. Accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti e connessioni con la valutazione delle scuole.....	23
2.3.3. Valutazione della performance degli insegnanti e connessioni con la valutazione delle scuole.....	27
2.3.4. Valutazione complessiva dei sistemi educativi e connessioni con la valutazione delle scuole.....	30
3. Esempi di sistemi per la valutazione delle istituzioni scolastiche nello scenario OCSE.....	33
3.1. Inghilterra .....	33
3.2. Francia .....	46
3.3. Slovenia.....	56
3.4. Svezia .....	63
3.5. Nuova Zelanda.....	69
3.6. Corea del Sud.....	78
4. Osservazioni conclusive.....	87
5. Riferimenti bibliografici .....	90

## 1. Introduzione

Nel corso degli anni recenti i modelli di valutazione delle istituzioni scolastiche hanno acquisito una progressiva centralità nel dibattito specialistico e ancor di più nei processi di elaborazione di nuove policy in campo scolastico.

La ragione del crescente interesse per la messa a punto di modelli maggiormente centrati sulla capacità di accountability (rendere conto del proprio operato) ed improvement (miglioramento interno) delle scuole, così come per le forme di governance cui danno luogo, si deve innanzitutto alla sempre maggiore estensione dell'applicazione del principio di autonomia scolastica, intesa come fattore centrale di modernizzazione dei sistemi dell'education. Inoltre l'attenzione posta ai vincoli di bilancio ed alla necessità di far evolvere i meccanismi di allocazione delle risorse per potenziarne il presidio sui processi di spesa hanno concorso a spostare sempre più verso il livello locale e le singole istituzioni scolastiche le competenze e le responsabilità di gestione delle risorse e di valutazione dei risultati conseguiti. Infine, l'accento posto sui principi di sussidiarietà e di decentramento come elementi di orientamento strategico delle politiche pubbliche, spinge per una revisione di modelli imperniati su logiche di tipo burocratico a favore di schemi organizzativi e di governance più prossimi ai molteplici fabbisogni espressi dai cittadini.

Alla luce delle tendenze riscontrate a livello internazionale, di recente anche nel nostro Paese è stata impressa un'accelerazione ai processi di ulteriore evoluzione del modello di valutazione interna ed esterna delle scuole, anche in previsione di una maggiore attribuzione di autonomia discrezionale alle istituzioni scolastiche nell'impegno delle risorse finanziarie assegnate e della conseguente valutazione dei risultati ottenuti.

Il lavoro che di seguito si presenta vuole fornire un'analisi sui principali modelli di valutazione delle istituzioni scolastiche adottati nell'ambito dei Paesi OCSE,

cogliendone alcune tendenze trasversali, insieme ad un nucleo di fattori di persistenza riscontrabili in differenti contesti nazionali.

Al Capitolo 1 viene introdotto il disegno della ricerca, specificandone obiettivi e metodologia impiegata.

Al capitolo 2 si passa all'esame degli approcci ispirati alle logiche di *accountability* e di *improvement*, applicati alla valutazione in ambito scolastico e formativo. Le due diverse prospettive vengono declinate in rapporto a quattro ambiti in cui l'OCSE propone di articolare il sistema valutativo: accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), valutazione della performance degli insegnanti (*teacher appraisal*), valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) e valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*). In particolare, per ciascun ambito, vengono messi in evidenza gli stretti rapporti con la valutazione delle istituzioni scolastiche.

Al capitolo 3 sono passati in rassegna alcuni tra i più significativi scenari nazionali, enucleandone le principali caratteristiche sotto il profilo dei modelli di valutazione delle istituzioni scolastiche. I Paesi selezionati sono, nell'ordine, Inghilterra, Francia, Slovenia, Svezia, Nuova Zelanda e Corea del Sud.

Al Capitolo 4 si introducono alcune osservazioni conclusive.

Il testo è corredato da una sezione bibliografica.

## 1.1. Il disegno della ricerca

Il programma di ricerca si concentra sulla realizzazione di un rapporto che analizzi in forma comparata alcuni tra i principali sistemi di valutazione esterna delle istituzioni scolastiche in area OCSE, in modo da poter fornire utili indicazioni di raffronto per lo sviluppo del progetto FSE di riferimento, che per l'appunto si occupa della definizione di un analogo modello da impiantare nel contesto trentino.

L'attività ha preso avvio con un incontro con la committenza, la cui finalità ha risposto all'esigenza di concordare in modo chiaro ed in forma analitica gli obiettivi dell'indagine, la metodologia impiegata, gli step di realizzazione, oltre che alla definizione del prodotto finale e delle sue articolazioni.

Dato che alla data di avvio dell'attività non è stato possibile acquisire dal Comitato provinciale di Valutazione l'architettura del sistema di valutazione esterna delle istituzioni scolastiche su cui operare un'analisi, considerando che la sua definizione al momento era da considerarsi ancora affari, si è quindi concordato con la committenza di procedere con uno studio che circoscrivesse alcune caratteristiche comuni presenti nei più significativi modelli di external evaluation a livello internazionale.

In una prima fase si è definito un impianto che consentisse di porre a confronto in forma comparata i casi nazionali esaminati, individuando a tal fine il modello proposto dall'OCSE<sup>1</sup>.

In un secondo momento l'attenzione si è concentrata sulla scelta dei Paesi da sottoporre ad esame, giungendo alla selezione dei seguenti contesti nazionali:

- Inghilterra
- Francia
- Slovenia

---

<sup>1</sup> Faubert, V. (2009), "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing.

- Svezia
- Nuova Zelanda
- Corea del Sud.

La scelta trova giustificazione nel fatto che i Paesi citati coprono piuttosto uniformemente le macroaree geografiche rappresentate dall'Europa, l'Oceania e l'Asia Orientale, mentre i modelli utilizzati in altri contesti continentali, ad esempio gli Stati Uniti, sono ben conosciuti e non necessitano di ulteriori approfondimenti specifici. In particolare, la Svezia ha ottenuto buoni piazzamenti nell'indagine OCSE/PISA fin dalle sue prime somministrazioni, così come la Corea del Sud oggi rappresenta un benchmark rispetto al quale non è possibile non confrontarsi. La Nuova Zelanda ha evidenziato in sede OCSE una capacità particolarmente elevata nel riformulare i modelli su cui è costruita la scuola, così come in genere avviene per tutta la fascia dei Paesi dell'Europa del Nord. Infine la Francia e l'Inghilterra, oltre ad essere Paesi di riferimento a livello europeo, si sono distinte per l'adozione di soluzioni che guardano con molta attenzione all'implementazione delle policy definite a livello comunitario.

## 2. Quadro di riferimento

### 2.1. Linee evolutive generali dell'attività di ricerca dell'OCSE sulla valutazione dei sistemi educativi

Le pratiche di valutazione e 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.<sup>2</sup> Limitandoci ai lavori condotti dall'OCSE indirizzati alla valutazione della scuola di grado

---

<sup>2</sup> 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 evaluation si intende il medesimo processo applicato a sistemi, programmi, procedure e processi (Harlen, 2007).

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 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 e 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 assessment ciclico di set distinti di competenze (o sarebbe più corretto dire di componenti delle competenze). 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 serie di ricerche comparative 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 Survey). 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. Successivamente, con il programma TIMSS (in International Mathematics and Science Study) avviato nel 1995 e PIRLS (in International Reading Literacy Study), a partire dal 2001 si 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<sup>3</sup>.

A questa prima fase, che ovviamente 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. L'opera di indagine comparata a livello internazionale è accompagnata dall'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. E' 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 .<sup>4</sup> 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,

---

<sup>3</sup> Si veda al riguardo OECD, 2002.

<sup>4</sup> OECD, 2005.

distinguendo i diversi aspetti coinvolti e le loro connessioni reciproche.<sup>5</sup> La finalità è di assicurare che la valutazione 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup>

Oltre alla valutazione delle performance degli insegnanti, un ulteriore ambito di osservazione è costituito dalla valutazione dei dirigenti di istituto, mediante il programma di studio *Improving School Leadership*, protrattasi dal 2006 al 2008, che si concentra anche sulle pratiche di selezione e reclutamento del personale dirigente della scuola di primo e di secondo grado, oltre che sulla sua valutazione nel corso della carriera.<sup>8</sup>

Inoltre va richiamata la recente analisi 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 indipendenti.<sup>9</sup> 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*

---

<sup>5</sup> Santiago P., Benavides F., 2009.

<sup>6</sup> Santiago P., Roseveare D., van Amelsvoort G., Manzi J., Matthews P., 2009.

<sup>7</sup> OECD, 2009; Isoré M., 2009.

<sup>8</sup> Pont B., Nusche D., Moorman H., 2008.

<sup>9</sup> Faubert V., 2009.

Practices to Assess the Value-Added of Schools<sup>10</sup> Ulteriori analisi settoriali promosse dall'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 educativi.<sup>11</sup>

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). 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).<sup>12</sup> 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 ed 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.

---

<sup>10</sup> OECD, 2008.

<sup>11</sup> Per un inquadramento sul tema nel quadro dei Paesi OCSE si consulti: Field S., Kuczera M., Pont B., 2007.

<sup>12</sup> Santiago P., Benavides et al.,

## 2.2. Approcci valutativi tra finalità di accountability e di improvement

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 delle 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 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.

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<sup>13</sup>”.  
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<sup>14</sup> 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<sup>14</sup>”. 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. Nello schema seguente se ne riporta il quadro sinottico (Fig. 1).

---

<sup>13</sup> Mulgan R., 2000, (nostra traduzione).

<sup>14</sup> Bovens M., 2007, (nostra traduzione).

Fig. 1 - Prospettive di accountability e di improvement in rapporto alle componenti del framework di valutazione ed assessment dei sistemi educativi

	Prospettiva di accountability	Prospettiva di improvement
Approccio prevalente	Sommativo	Formativo
Student assessment	<p>Accertamento, in differenti stadi del percorso formativo, del livello di conseguimento di obiettivi curriculari espressi in conoscenze ed abilità, sulla base di standard fissati dalle autorità di governo del sistema scolastico (standard-based systems).</p> <p>Individuazione di particolari sottogruppi nella popolazione scolastica dal basso livello di performance.</p> <p>Individuazione dei fattori correlati al conseguimento dei risultati.</p> <p>Accertamento del livello di conseguimento degli obiettivi standard fissati a livello governativo.</p> <p>Analisi della variazione nel tempo dei livelli conseguiti.</p> <p>Utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in funzione di premialità o penalizzazione delle scuole.</p> <p>Utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in funzione della valutazione degli insegnanti.</p>	<p>Funzione diagnostica: tesa ad individuare tipo e livello delle difficoltà di apprendimento alla luce di criteri definiti per migliorare l'istruzione impartita in classe.</p> <p>Funzione prognostica: diretta ad individuare limiti istituzionali ed organizzativi e giustificare forme di intervento per una loro riduzione o superamento.</p> <p>Monitoraggio dei progressi nell'apprendimento nel corso del tempo in relazione alle attese.</p> <p>Identificazione dei bisogni formativi e adozione dei necessari aggiustamenti alla pratica di insegnamento.</p>

<p>School evaluation</p>	<p>Contractual accountability: esercitata dall'esterno e basata sulla corrispondenza ai requisiti del sistema scolastico e sul miglioramento della qualità espressa.</p> <p>Moral accountability: corrispondenza ai bisogni degli studenti e delle famiglie.</p> <p>Professional accountability: corrispondenza alle aspettative del gruppo di pari (interna alla scuola).</p> <p>Accountability verticale: la scuola fornisce informazioni alle autorità pubbliche locali e/o nazionali mediante la valutazione esterna.</p> <p>Accountability orizzontale: la scuola fornisce alla comunità ed agli stakeholder indicazioni su processi adottati, scelte effettuate e risultati ottenuti secondo quanto emerso dalle pratiche di valutazione interna.</p>	<p>Analisi dei livelli di accesso alle opportunità di istruzione (equità).</p> <p>Analisi della performance delle istituzioni scolastiche (qualità ed efficienza) mediante valutazione interna.</p> <p>Supporto di dati alle autorità locali in vista di interventi diretti alla riduzione del gap tra istituzioni scolastiche ad alto e basso grado di performance.</p>
<p>Teacher appraisal</p>	<p>Efficacia educativa: assicurare che l'insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza.</p> <p>Equità educativa: assicurare che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro background in ingresso.</p> <p>Accertamento del grado di attitudine e delle conoscenze per promuovere il riconoscimento del livello di competenza e di performance espressa nell'insegnamento.</p> <p>Promozione della finalizzazione dell'insegnamento al successo formativo degli studenti.</p>	<p>Identificazione dei punti di forza e di debolezza e fornire adeguate opportunità di sviluppo professionale per le aree che necessitano di un potenziamento.</p> <p>Definizione dei programmi di sviluppo professionale in coerenza con i bisogni effettivi degli insegnanti ed i loro obiettivi di apprendimento.</p>

	Riconoscimento sociale delle capacità di insegnamento e dell'impegno nell'attività professionale.	
System evaluation	<p>Comunicazione di informazioni ai policy maker ed all'opinione pubblica in merito a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il raggiungimento di obiettivi prefissati;</li> <li>- la qualità dei servizi offerti;</li> <li>- la rispondenza a standard definiti;</li> <li>- i costi richiesti dal sistema.</li> </ul>	<p>Funzione di supporto ad azioni di miglioramento continuo del sistema.</p> <p>Funzione di supporto alla definizione di policy finalizzate all'evoluzione complessiva del sistema o al fronteggiamento di specifiche criticità.</p> <p>Sviluppo di una visione condivisa dagli stakeholders dello stato ed evoluzione del sistema.</p>

La logica orientata all'accountability, che generalmente implica l'uso di un approccio di tipo sommativo, applicata all'accertamento dell'esito di apprendimento degli studenti, si esplica nelle diverse forme di accertamento, in differenti stadi del percorso formativo, del livello di conseguimento di obiettivi curricolari espressi generalmente in conoscenze ed abilità, sulla base di standard fissati dalle autorità di governo del sistema scolastico (standard-based systems).<sup>15</sup> Richiede l'analisi della variazione nel tempo dei livelli conseguiti, oltre all'individuazione di particolari sottogruppi nella popolazione scolastica che presentino un basso livello di rendimento scolastico in differenti e successivi stadi del percorso formativo. Inoltre favorisce l'individuazione dei diversi fattori correlati al conseguimento dei risultati, permettendo in tal modo di intervenire su specifici elementi del sistema per accrescerne i livelli medi di performance. L'utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in alcuni paesi è orientato in funzione di meccanismi di promozione o penalizzazione delle istituzioni scolastiche sotto molteplici aspetti tra cui quello finanziario, oltre che in funzione della valutazione degli insegnanti.

<sup>15</sup> Si assume la definizione introdotta recentemente dall'OCSE, secondo cui "Formative assessment refers to the frequent, interactive assessment of student understanding and progress to identify learning needs and adapt teaching. Formative assessment differs from summative assessment in that the information gathered is used to shape improvements, rather than serve as a summary of student achievement. Summative assessments include tests and examinations that seek to provide summary statements of student achievements and capabilities. Summary assessments may be conducted at the end of a unit of study, to determine student readiness for promotion from one grade to the next" (Looney J., 2009).

Al tempo stesso assessment può rispondere ad una logica di miglioramento del sistema scolastico ed assumere pertanto una funzione più prevalentemente formativa, consentendo di individuare gli elementi qualificanti ed il livello delle difficoltà di apprendimento alla luce di criteri definiti, allo scopo di migliorare l'istruzione impartita in classe, esercitando una funzione di tipo diagnostico. Al tempo stesso consente di rendere più agevole l'identificazione dei bisogni formativi e la conseguente adozione dei necessari aggiustamenti alla pratica di insegnamento. Inoltre può supportare le forme di monitoraggio dei progressi nell'apprendimento nel tempo, permettendo di individuare limiti istituzionali ed organizzativi che limitino in forma sistematica i processi di apprendimento, giustificando in tal modo forme di intervento tese ad un loro superamento.

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 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 accountability, che richiede all'istituzione scolastica di corrispondere ai bisogni espressi dagli studenti e delle rispettive famiglie. Inoltre si può distinguere 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 vertical accountability, 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.

Anche la school evaluation presenta 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 formativi 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.

Riguardo alla 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 curriculari 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 background 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 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<sup>16</sup>.

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.

---

<sup>16</sup> Per un'analisi dei sistemi di valutazione della performance degli insegnanti in area OCSE si rinvia al riguardo a Dordit, 2011.

Infine, qualora ci si collochi sul livello della valutazione del sistema educativo nel suo complesso, l'orientamento all'accountability prevede la raccolta ed elaborazione di dati ed informazioni sulla performance del sistema, destinati ad essere trasmessi ai policy maker e dell'opinione pubblica, sia in merito al raggiungimento degli obiettivi di volta in volta prefissati, che della qualità dei servizi offerti e della rispondenza a standard definiti, anche in rapporto ai costi richiesti dal sistema.

Sul versante formativo, orientato ad una logica di sviluppo interno, la valutazione di sistema presenta una funzione di supporto ad azioni di miglioramento continuo del sistema educativo, oltre che alla definizione di policy finalizzate alla sua evoluzione complessiva o al fronteggiamento di specifiche criticità. Inoltre una valutazione dalla connotazione più spiccatamente formativa può fornire elementi per lo sviluppo di una visione condivisa dagli stakeholders dello stato e dell'evoluzione del sistema educativo.

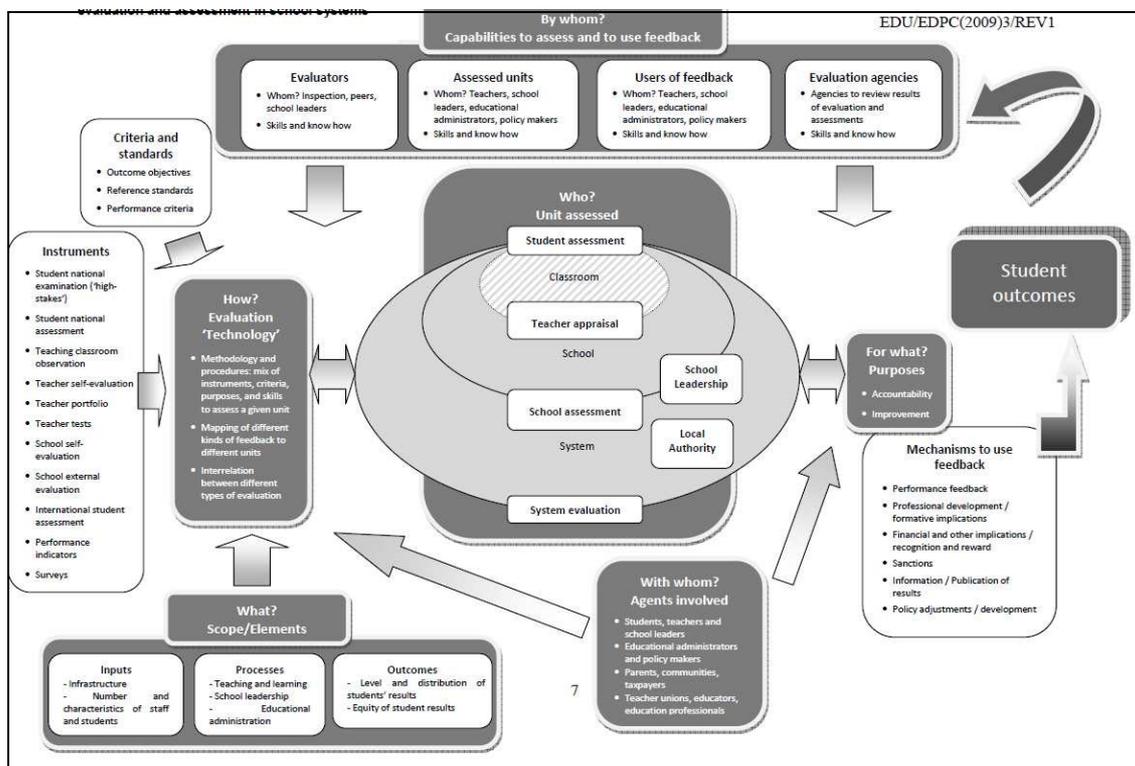
### 2.3. Alcune tendenze generali emergenti dall'analisi dei processi di riforma in corso nei Paesi OCSE in merito all'interconnessione tra differenti piani della valutazione

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 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 figura (Fig. 2), 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 olistico che consideri sempre le parti in relazione con il sistema educativo nel suo insieme.

Fig. 1 – Framework concettuale per l'analisi dei sistemi di valutazione e di assessment nella sfera dell'education



Fonte: OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes (2009)

Ciascun Paese OCSE presenta un contesto ricco di peculiarità e può pertanto rappresentare, considerato nel complesso, unicum, frutto di molteplici fattori che influenzano il sistema di valutazione e assessment di volta in volta adottato ed implementato. Nonostante le profonde differenze ora richiamate, possono essere individuati una serie di comuni processi di riforma, diretti a sviluppare policy adeguate ed efficaci nel campo della valutazione e 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.

### 2.3.1. Valutazione delle istituzioni scolastiche

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, 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 contrazione corrispondente di significative porzioni del curriculum (Visscher, Karsten, de Jong, Bosker, 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 indicatori 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 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.

### 2.3.2. Accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti e connessioni con la valutazione delle istituzioni scolastiche

Nell'ambito dello student assessment, una prima tendenza generale riscontrabile trasversalmente nell'area OCSE riguarda la ricerca di un più stretto raccordo tra standard formativi e forme di assessment degli studenti, ottenuto mediante un loro più efficace allineamento. Data la particolare configurazione dei sistemi di assessment cosiddetti standard-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<sup>17</sup> (Rosenkvist, 2010). 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

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 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 al fine 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 dirette a supportare gli insegnanti. In tal senso, ad esempio nel caso dell'Inghilterra, si segnala il progetto Assessment for Learning avviato nei primi anni Duemila, che ha mobilitato l'intera rete

---

<sup>17</sup> Nel quadro del programma OCSE-PISA, con il termine standardizzati o output-based, si intendono test 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 (OECD, 2002).

delle istituzioni scolastiche supportate dalle local authorities, dalle agenzie governative ed authority indipendenti (Department for Children, Schools and Families, 2008).

Un'ulteriore tendenza particolarmente diffusa riguarda la ricerca di un più stretto raccordo tra pratiche di assessment esterno e di valutazione degli apprendimenti effettuata dagli insegnanti, ossia tra valutazione sommativa e formativa. A tale proposito si assume la definizione dei due termini proposta di recente dall'OCSE:

Formative assessment refers to the frequent, interactive assessment of student understanding and progress to identify learning needs and adapt teaching. Formative assessment differs from summative assessment in that the information gathered is used to shape improvements, rather than serve as a summary of student achievement. Summative assessments include tests and examinations that seek to provide summary statements of student achievements and capabilities. Summary assessments may be conducted at the end of a unit of study, to determine student readiness for promotion from one grade to the next (Looney, 2009, pag. 8).

In proposito, 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 (Morris, 2011). 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 (Looney, 2011). 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 ed al tempo stesso di affidabilità della pratica valutativa (Hamilton, Koretz, 2002). Le forme di intervento maggiormente efficaci per promuovere una contaminazione reciproca e virtuosa tra le due diverse tipologie di assessment orientate su due direttrici. Da un lato si distingue l'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. Dall'altro la 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. Una seconda area di sviluppo riguarda la pratica professionale del docente, che 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 proposito si può rilevare che in diversi Paesi in ambito OCSE si combinano il punteggio ottenuto dagli studenti in prove di valutazione esterna con quello attribuito in classe dagli insegnanti. E' questo il caso ad esempio di paesi quali la Danimarca, Olanda, Polonia, Svezia, Svizzera ed il Regno Unito.

### 2.3.3. Valutazione della performance degli insegnanti e connessioni con la valutazione delle istituzioni scolastiche

Nell'ambito del teacher appraisal, una linea di tendenza estremamente evidente nelle riforme in atto concerne l'integrazione tra le funzioni di accountability e di improvement nella valutazione degli insegnanti. Quest'ultima risponde generalmente 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. Così facendo, l'approccio volto al miglioramento continuo intende supportare gli insegnanti nel riflettere sulla propria pratica con l'utilizzo di approcci auto ed eterodiagnostici, affinandone conoscenze e capacità relative ai contenuti 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, 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 (OECD, 2009).

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 (Isoré, 2009). 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 risultanze delle analisi compiute dall'OCSE rivelano il rischio che la funzione di improvement possa risultare

seriamente compromessa (OECD, 2005). 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, intesi 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 ciascuno Stato 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. Analogamente, nel caso della Svizzera, tali competenze sono devolute a livello cantonale.

Un trend registrato più recentemente ha a che fare con lo 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) 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 (OECD, 2008).

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 (Braun, 2005). 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 curriculari 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.

La valutazione della performance degli insegnanti può essere impiegata inoltre in relazione a forme di premialità, 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 come la questione del rapporto tra livello di professionalità e forme di premialità continui ad essere controversa in tutti i Paesi, dove la ricerca presenta molteplici difficoltà ed ha prodotto sino ad ora risultati eterogenei (Santiago, Benavides, 2009). In generale si riscontra un accordo diffuso 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 di performance management of teachers. Con questo concetto si intende il processo di valutazione del grado di prestazione complessiva di un insegnante in rapporto alla job description, data dallo status professionale cui appartiene. Conseguentemente, 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.

#### 2.3.4. Valutazione complessiva dei sistemi educativi e connessioni con la valutazione delle istituzioni scolastiche

Le tendenze in atto presso i Paesi OCSE segnalano che tra le priorità perseguite riveste un ruolo centrale quella della messa a punto di indicatori e di dispositivi di rilevazione della performance complessiva dei sistemi, così da poter meglio comprendere in quale misura rispondano ai bisogni espressi dal sistema sociale ed economico. Sulla base dell'analisi fatta registrare dal sistema nel suo insieme, si rende possibile individuare le aree prioritarie su cui intervenire, mediante la definizione di specifiche policy, accompagnate da una programmazione mirata e da interventi efficaci e convergenti (Hampel, 2005).

Nella massima parte dei casi, la predisposizione del framework per la misurazione della performance ha inizio con la fissazione di una serie di obiettivi finalizzati all'evoluzione del sistema educativo, seguita da un'opera di mappatura della praticabilità degli interventi di misurazione in ciascuna area del sistema interessata dall'azione valutativa. Le successive fasi di messa a punto del framework includono in genere le procedure per la raccolta sistematica di informazioni su definizioni condivise a differenti livelli del sistema, oltre che la promozione del miglioramento della qualità dei dati. Numerosi sono i casi in cui, per mettere maggiormente a fuoco determinati aspetti che non si prestino ad una raccolta sistematica di dati, il cui censimento risulterebbe impraticabile o troppo costoso se operato su larga scala, si dà corso a

ricerche mirate su aree di criticità in cui emerga uno scarto pronunciato tra i risultati attesi e quelli effettivamente rilevati. Si pensi ad esempio al fenomeno della dispersione scolastica, ai cosiddetti bisogni educativi speciali, così come alla valutazione della qualità dei servizi offerti agli studenti di diversa nazionalità. Inoltre la tendenza riscontrata in ambito OCSE vede concentrarsi l'attenzione dei governi nazionali o sub-nazionali (come nel caso della Svizzera ed in parte della Germania), nello sviluppo di strategie di lungo termine per far evolvere il sistema di rilevazione sulla base di bisogni informativi in evoluzione.

Il livello politico, nella media dei Paesi osservati, dispone di un ampio spettro di dispositivi di valutazione, sia di natura quantitativa che qualitativa. La sfida maggiore consiste attualmente nell'assicurare che il sistema di rilevazione risulti sufficientemente in grado di catturare l'intero spettro degli obiettivi di apprendimento degli studenti, mediante dati ed evidenze di alto livello di qualità, per evitare che il processo decisionale sui sistemi educativi sia per così dire guidato dal grado di reperibilità dell'informazione disponibile, influenzandone alla radice il grado di efficacia e di equità.

La valutazione degli apprendimenti degli studenti offre elementi di prova da cui il personale politico, gli amministratori pubblici, gli educatori ed i genitori, a livello nazionale e locale, possano valutare sia le prestazioni di volta in volta registrate rispetto agli obiettivi di apprendimento degli studenti, sia in quale misura gli obiettivi di miglioramento sino stati conseguiti. Il monitoraggio delle prestazioni del sistema in base ai programmi nazionali di valutazione possono assumere forme diverse tra cui vanno evidenziati vantaggi e svantaggi peculiari. Le prove di apprendimento periodiche a campione ad esempio consentono una maggiore ampiezza di misura, una più completa copertura del curriculum e tendenzialmente permettono di evitare distorsioni derivanti da pratiche di insegnamento troppo focalizzate sulla preparazione ai test, oltre che essere effettuate a costi relativamente bassi. Per contro, i test standardizzati sull'universo degli allievi in precisi momenti della carriera formativa hanno il vantaggio di fornire un feedback all'intero universo di scuole sulla situazione di classi e studenti, pur tuttavia presentano un campo di rilevazione più ristretto che non può

realisticamente includere una copertura completa del curriculum. I test standardizzati su larga scala sono infatti per lo più limitati al formato scritto nella forma di risposta multipla o di domande a risposta breve e si prestano ad essere valutati mediante dispositivi di tipo automatico o semiautomatico, presentando in tal modo un più elevato rendimento rispetto ai costi, benché possano coprire un set limitato di competenze degli studenti. A tale proposito si ravvisa come bisogno di ordine prioritario la costituzione di banche dati centralizzate che consentano di monitorare il sistema educativo nazionale in forma sistematica e costante nel tempo, producendo basi di dati suscettibili di divenire oggetto di analisi ad ampio spettro sulla base di un impianto unitario di indicatori. Inoltre la produzione di rapporti periodici consente di garantire forme di dibattito pubblico sulle linee nazionali di policy in campo educativo suffragate da evidenze di dati, anche sotto il profilo dello sviluppo diacronico del sistema mediante la consultazione delle serie storiche.

Parte delle funzioni assolve dagli organismi incaricati dell'analisi viene generalmente rivolta alla comunicazione chiara e tempestiva dei risultati a pubblici differenziati. L'attenzione a fornire un feedback di elevata qualità sui risultati del sistema rappresenta un modo per massimizzarne l'utilizzo da parte della più ampia varietà di attori entro l'intero sistema.

### 3. Esempi di sistemi per la valutazione delle istituzioni scolastiche nello scenario OCSE

#### 3.1. 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 impegnate 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 consenta 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 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 *Standards 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 recentemente dal Governo inglese e diretta al miglioramento del sistema scolastico, *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 informatici prodotti sia dal governo centrale che dalle autorità locali. Tali strumenti consentono alle scuole per 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 ai 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 nelle scuole; il grado in cui essa soddisfa i bisogni diversi degli studenti della scuola; gli standard educativi raggiunti dalla scuola; la qualità della leadership e del management della scuola; lo sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale degli studenti della scuola; 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 (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 ispezione (Her Majesty's Chief Inspector) sia tenuto ad informare regolarmente il Segretario di Stato sulle materie seguenti:

- 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 nel 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 di genitori, degli 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 gradi, oltre che di tutti i livelli di performance rilevati;
- si tratti di scuole speciali o residenziali.

Le scuole che si attestino sul livello di 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 (measures), o la richiesta di un miglioramento significativo (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 educazione, ma al contempo dimostra una capacità di migliorare, o quando si attesti su un livello significativamente inferiore a quello che ci si attenderebbe.

#### Il processo di valutazione esterna

La maggior parte delle 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'ampissima 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      Per particolari  
nel suo insieme 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 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 pro-blematici?

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 stati 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?

### 3.2. Francia

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 dalla amministrazione Centrale, altre dalle académies, 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 sono stati creati e 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. E' quasi inesistente nelle scuole primarie, e in molto limitato 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 académies. 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 poliennale.

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 regione è libera di implementare protocolli di valutazione delle scuole secondo priorità definite.

Le attuali pratiche di valutazione della performance delle scuole si inscrivono 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 académie. Altrettanto si può affermare circa la messa a punto di strumenti di valutazione definiti a livello di singola scuola entro le diverse équipes pedagogiche 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 académie e i dirigenti scolastici. Infine, i controlli del corpo degli ispettori nell'ambito della valutazione degli insegnanti ha visto un'interazione sempre maggiore tra questi ed i capi di istituto. può valutare lo stato di "Eple durante le visite sul campo. 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 diverse 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.

#### Procedure per la valutazione delle scuole

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 académies 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 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.

Gli indicatori nazionali di valutazione 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 académie 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 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.

Sistema per il pilotaggio e l'autovalutazione delle scuole (APAE)

Introdotta a partire dal gennaio 2011 dalla DEPP, il sistema APAE (pilote 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, 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.

## 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 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.

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 académies 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 ~~locali~~ <sup>académies</sup>). 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 alle 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).

Il contratto sugli obiettivi (contrat d'objectifs)

Istituito con la legge quadro del sistema scolastico del 2005, il ~~contrat d'objectifs~~ <sup>contrat d'objectifs</sup> tra le autorità delle ~~académies~~ <sup>académies</sup> 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'édémie. 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.

### 3.3. Slovenia

Il sistema scolastico sloveno prevede sia forme di valutazione esterna che interna. Si tratta di dispositivi che sono definiti e normati sia all'interno della legge sul sistema di istruzione, nella sezione riguardante l'organizzazione ed il finanziamento delle scuole, sia in decreti e regolamenti maggiormente specifici.

In particolare si possono distinguere tre forme di valutazione distinte:

- la valutazione esterna, ossia il processo di valutazione condotto e realizzato da enti esterni e da esperti;
- la valutazione interna, ossia il processo di valutazione condotto e realizzato dal personale della scuola in cooperazione con attori esterni, quali le autorità locali della scuola, i rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, etc.;
- l'autovalutazione, ossia una forma di valutazione interna che viene effettuata dall'utente stesso per ottenere le informazioni necessarie.

Allo stesso tempo, sono identificabili due dispositivi distinti per curare l'assessment e la valutazione delle scuole, quelli promossi in funzione dell'accountability della scuola e quelli posti in atto in funzione del miglioramento esterno dell'istituzione scolastica.

#### La valutazione interna

La valutazione interna rientra tra le responsabilità obbligatorie della scuola primaria e secondaria. Organismi distinti quali il Consiglio degli insegnanti, il Comitato dei genitori della scuola ed il Consiglio direttivo discutono la relazione annuale di istituto alla fine di ciascun anno scolastico, come disposto dalle diverse disposizioni che compongono il quadro normativo.

Tali organismi valutano i risultati e gli effetti delle politiche e del programma della scuola, aggiungendo i propri commenti alla redazione finale del rapporto,

introducendo inoltre proposte e considerazioni sui possibili ulteriori sviluppi da imprimere al miglioramento dell'istituto.

All'inizio del nuovo anno scolastico, il processo di valutazione interna ha delle ripercussioni dirette sul piano di sviluppo della scuola e conseguentemente sul piano di lavoro annuale, che ne rappresenta la traduzione operativa.

Ai sensi dell'articolo 48 della legge sull'Organizzazione ed il finanziamento della pubblica istruzione, il Consiglio direttivo approva il piano annuale della scuola e la relazione sulla sua realizzazione. Su tale base, i dirigenti scolastici devono rendere conto al Consiglio di istituto.

Gli insegnanti possono integrare le relazioni sulla base di una loro opera di autovalutazione, aggiungendole loro osservazioni sui principali problemi su base disciplinare discussi entro appositi gruppi di studio su tematiche specifiche.

I gruppi di studio tra insegnanti rappresentano una forma di cooperazione formale tra i docenti che insegnano la medesima disciplina all'interno dei confini regionali e sono condotti sotto il coordinamento delle autorità locali.

Dal 1990 le scuole hanno utilizzato diversi metodi di valutazione nell'attività educativa, inclusi i dati provenienti da studi comparativi su base nazionale ed internazionale circa i risultati ottenuti in termini di apprendimenti e di successo scolastico.

Ciascuna scuola è informata sui risultati ottenuti dai propri studenti in relazione ai dati corrispondenti alle medie nazionali per le principali variabili valutative. Pertanto, ciascuna istituzione scolastica è in grado di valutare la qualità della propria attività didattica in relazione ai risultati cui ha dato luogo.

Il dirigente scolastico valuta il lavoro di ogni docente, e per far ciò è necessario che partecipi alla definizione degli aspetti pedagogici, ne monitori la programmazione e lo svolgimento, fornisca consulenza al corpo docente e formuli proposte per la loro crescita professionale.

Così, monitorando (osservando) il lavoro degli insegnanti, anche nella forma dell'osservazione diretta dell'attività didattica svolta in classe, dispone degli elementi utili atti a migliorare le prassi di apprendimento e di insegnamento. In termini di accountability, ai dirigenti scolastici è riconosciuta la funzione di formulare proposte per l'avanzamento di carriera di ciascun insegnante, da sottoporre al board della scuola per una sua approvazione.

Nel 2007, il Ministero ha finanziato un progetto che ha valutato il valore aggiunto di ogni istituzione scolastica. Si tratta di un ulteriore strumento che risponde allo scopo di supportare le scuole, sulla base dei risultati conseguiti dagli studenti al momento dell'ingresso in istituto, comparati con quelli di cui abbiano dato prova al termine di un programma particolare, per valutare il valore aggiunto determinato da ciascuna istituzione scolastica sulla qualità dei risultati raggiunti. Dal 2008 indagini sul valore aggiunto vengono ulteriormente e progressivamente sviluppate da parte del Centro Nazionale per gli Esami di Stato, finanziato nel quadro dei Fondi strutturali europei.

#### L'autovalutazione

Negli ultimi due decenni, diverse forme di autovalutazione sono state introdotte nel sistema scolastico sloveno.

Gruppi di lavoro degli insegnanti all'interno delle scuole, gruppi di esperti e il Consiglio degli insegnanti analizzano regolarmente i risultati conseguiti dagli studenti per ciascuna disciplina, per ogni classe e gruppo di studenti almeno una volta alla fine di ogni periodo di valutazione. I risultati sono analizzati e discussi dagli studenti insieme con gli insegnanti delle rispettive classi. Le analisi sono presentate inoltre anche ai genitori in una riunione apposita. Questa forma di autovalutazione rappresenta una forma obbligatoria di collaborazione, come è previsto dalla legge che assegna al Consiglio degli insegnanti la funzione di affrontare gli aspetti didattici anche in relazione ai risultati di volta in volta conseguiti dagli allievi. Tale attività contribuisce

alla valutazione sistematica del rendimento degli alunni e al miglioramento generale della prassi didattica nelle scuole. A differenza della valutazione nazionale delle conoscenze, l'autovalutazione prende in considerazione sia il contesto in cui si trova ad operare la scuola che il background degli studenti.

Ciascuna istituzione scolastica primaria e secondaria è tenuta a formulare un piano d'azione annuale, contenente una definizione dettagliata del programma di lavoro, così come un calendario per le principali attività programmate. Le scuole elementari pianificano in autonomia parte del programma (estensione del programma) in collaborazione con la comunità locale, mentre le scuole secondarie formulano un parte del programma (attività opzionali), in piena autonomia o per la cooperazione del contesto territoriale. Sulla base del programma definito dalla scuola, gli insegnanti monitorano regolarmente la propria attività didattica all'interno di riunioni specifiche.

L'autovalutazione nel ciclo primario e secondario segue un processo definito. In primo luogo, vi è il livello dell'autovalutazione di classe, basata su incontri all'interno delle classi. In tali riunioni, di norma tenute una volta la settimana, gli studenti e l'insegnante responsabile della classe esaminano quanto realizzato, discutendo eventuali problemi. I genitori vengono a conoscenza del progresso di una particolare classe e dei singoli studenti attraverso periodi di consultazione e incontri genitori-insegnanti.

Il processo di insegnamento è discusso nelle riunioni dedicate alla valutazione e all'insegnamento, che si svolgono nel corso di ogni periodo di valutazione (normalmente tre volte l'anno). Inoltre, ogni scuola presta molta attenzione ai progressi ottenuti dagli studenti, in termini di tassi di abbandono, orientamento, etc. A parte l'autovalutazione operata a livello di scuola, gli insegnanti delle singole discipline si incontrano in gruppi di studio.

Circa l'istruzione professionale e tecnica, l'articolo 15 della legge sulla Formazione professionale stabilisce che la scuola fornisca attività educative di qualità basate su un sistema complessivo di gestione della qualità, che si rifà al Quadro comune europeo per la garanzia della qualità nell'istruzione e formazione tecnica professionale. Gli

indicatori di qualità sono selezionati dal Consiglio di esperti per l'istruzione e formazione professionale. In particolare, l'articolo 16 della legge sull'Educazione professionale, introduce nelle scuole il Comitato per la Qualità che controlla e determina la qualità delle attività didattiche su base annua. L'utilizzo, la protezione e la fornitura di dati sulla qualità della scuola sono specificate in dettaglio nel Regolamento per la gestione della qualità della scuola (Pravilnik o upravljanu s podatki o kakovosti SoL), in cui si afferma, tra l'altro, che i dati raccolti dall'Istituto per l'istruzione e la formazione professionale non possono essere utilizzati ai fini della costruzione di un ranking tra scuole.

Concentrandosi sulle forme di autovalutazione, il sistema scolastico sloveno si è sempre più posizionato in direzione di un interesse per la qualità delle istituzioni scolastiche e degli operatori e le procedure di progettazione per il loro miglioramento, piuttosto che sull'enfasi attribuita ai risultati della valutazione esterna.

#### La valutazione esterna

Per la valutazione esterna delle scuole, il principale metodo utilizzato consiste nella valutazione esterna nazionale delle conoscenze degli studenti, collocata al termine del secondo ciclo triennale nella scuola elementare, al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria superiore. Le procedure di valutazione sono condotte da gruppi di esperti: la Commissione nazionale per le prove a livello di scuola elementare, il Comitato Nazionale per le prove d'esame per la parte pratica dell'esame finale dell'istruzione e formazione professionale, il Comitato nazionale per la maturità professionale con i comitati disciplinari, il Comitato Nazionale per la maturità generale con le relative commissioni disciplinari.

Il Centro Nazionale per le prove d'esame essendo l'istituzione più importante per la valutazione esterna in Slovenia, fornisce assistenza tecnica e amministrativa a tutte le commissioni.

I test nazionali, di tipo standardizzato, sono impiegati a fini di controllo, sia a livello di scuola che di sistema. Le prove sono dirette sia a individuare esigenze di apprendimento individuale che per monitorare la performance in termini di risultati di apprendimento.

#### Le visite ispettive

La valutazione esterna di tipo sia amministrativo che didattico delle scuole, tra cui il monitoraggio della qualità dell'istruzione, viene eseguito anche dall'Ispettorato della Repubblica di Slovenia per l'istruzione e lo sport, un ente funzionale all'interno del Ministero dell'Istruzione e dello Sport.

L'Ispettorato è responsabile dell'esecuzione di ispezioni finalizzate a verificare l'attuazione delle leggi e dei regolamenti, oltre che di ulteriori norme generali che disciplinano l'organizzazione e le attività nella sfera dell'istruzione e della formazione professionale.

Gli ispettori hanno il compito di garantire l'attuazione della legislazione scolastica, l'uso appropriato dei fondi e la qualità dell'offerta educativa. Per fare ciò, esaminano la documentazione scolastica, i verbali delle riunioni e la struttura scolastica in genere potendo intervistare gli insegnanti, gli studenti e, con l'autorizzazione del dirigente scolastico della scuola, visitare le classi per osservare le pratiche di insegnamento. Essi possono anche essere assistiti da esperti, di solito ben noti insegnanti o ricercatori, che possono fornire loro pareri specialistici rilevanti nel corso delle visite.

L'Ispettorato effettua le ispezioni delle scuole adottando la procedura seguente:

- Ispezioni programmate (annunciate, almeno una volta ogni cinque anni);
- Ispezioni non programmate (con o senza preavviso, su iniziativa del genitore di un allievo o di uno studente, o di organismi quali il Consiglio dei genitori, l'Unione studenti, le rappresentanze sindacali del personale impiegato);

- Ispezione ripetuta (con o senza preavviso, successivamente al periodo in cui le misure specifiche, ad esempio la rettifica di violazioni, devono essere recepite).

Le aree di controllo comprendono l'organizzazione, il finanziamento e lo svolgimento di programmi educativi (ad esempio il rispetto delle condizioni stabilite per l'offerta dell'attività didattica, l'organizzazione dell'attività educativa, la realizzazione dei programmi educativi, il rispetto dei diritti e doveri degli studenti e del personale, la tenuta della contabilità, il rilascio dei certificati pubblici, budgeting e ulteriori aspetti ritenuti centrali.

L'ispettorato pubblica una relazione annuale sulle attività svolte, che dà conto delle violazioni riscontrate e delle misure disposte, nonché sull'identità degli ispettori che hanno eseguito le visite, delle infrazioni al quadro normativo effettivamente accertate rispetto alla richiesta di interventi cui si è fatto fronte.

L'ispettorato della Repubblica di Slovenia per l'istruzione e lo sport è l'unico organo esterno competente nel comminare misure punitive a garanzia che le leggi dello stato siano rispettate e fatte valere nella sfera scolastica.

### 3.4. Svezia

La valutazione delle scuole ha una tradizione in Svezia 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.

#### La valutazione interna

Fino al passato recente vi era un obbligo imposto alle scuole, relativa 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 revisione, 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 prendere le misure appropriate. Per garantire che i miglioramenti fossero sostenibili e che fosse stata migliorata 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 creato 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~~ 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 curriculari, 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. E' 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 a "il 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.

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 dei 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 piccoli 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 sviluppo, 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 seguito da discussioni in piccoli gruppi o da riflessioni

individuali scritte da parte degli insegnanti che sono discusse 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 dei 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 viene 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.

### 3.5. Nuova Zelanda

Quadro generale del sistema di valutazione delle scuole

In Nuova Zelanda il sistema di valutazione delle scuole presenta 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.

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.

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 sono ogni tre anni 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.

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 sono 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 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 possa 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 mostrasse 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.

Le procedure per la valutazione esterna delle scuole

ERO ha sviluppato una metodologia completa che viene regolarmente rivista ed aggiornato, 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 le dei contesti specifici di scuola.

Le linee guida generali per la valutazione esterna delle scuole sono indicate nel manuale, prodotto da ERO, di procedure standard (of Standard Procedure), 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 la 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 scambiano 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 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.

### 3.6. Corea del Sud

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 diretta 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 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 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 di faceva 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 rivisto.

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.

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 documentale 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 socioeconomica 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.

Publicizzazione e valorizzazione dei risultati della valutazione delle 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).

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 Fig. 3.

Fig. 3. Divisione di funzioni tra livello nazionale e livello locale

Livello nazionale	Livello locale
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impostare le indicazioni e gli standard per la valutazione della scuola; effettuarne il monitoraggio;</li> <li>- Elaborare e attuare programmi per formare le risorse umane chiave per la valutazione delle scuole;</li> <li>- sviluppare indicatori comuni per esaminare la qualità delle istruzioni scolastiche; effettuare studi di validazione;</li> <li>- Supportare i livelli locali nello sviluppo degli indicatori necessari; ; effettuarne il monitoraggio;</li> <li>- Monitorare, entro un quadro nazionale, le procedure di valutazione delle scuole operate a livello locale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare in autonomia piani per la valutazione delle scuole;</li> <li>- gestire programmi di formazione per i valutatori;</li> <li>- condurre la valutazione utilizzando comuni indicatori nazionali e indicatori sviluppati autonomamente;</li> <li>- produrre e consegnare al livello centrale i risultati della valutazione per le parti che utilizzano gli indicatori nazionali;</li> <li>- applicare misure amministrative e finanziarie in relazione ai risultati della valutazione.</li> </ul>

## 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 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 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

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 Fig.4.

Fig. 4. 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?
		8. Studenti e genitori sono soddisfatti dell'istruzione impartita dalla scuola?
	Gestione e utilizzo della valutazione	9. I risultati educativi sono valutati adeguatamente e i risultati della valutazione vengono utilizzati adeguatamente?
		10. La scuola informa i genitori sulle attività educative e sulla vita scolastica degli allievi?
Amministrazione degli aspetti educativi	Leadership Cambiamento Miglioramento	11. Il personale della scuola dimostra un grado adeguato di leadership nei differenti ruoli?
		12. La scuola compie sforzi sistematici per cambiare e migliorare?
	Learning organization Rapporti con la comunità locale	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?

## 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 possano 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.

#### 4. Osservazioni conclusive

Sulla base del quadro sin qui tratteggiato si possono formulare una serie di osservazioni conclusive.

Innanzitutto 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 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, la 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 dell'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 l'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.

## 5. Riferimenti bibliografici

- 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).
- Department for Children, Schools and Families (2008), *Assessment for Learning Strategy*, London.
- 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), *More Failures. Tens Steps in Education*, OECD Publishing, Paris.
- Janssens F., van Amelsvoort G. (2008), "School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study", *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- 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.
- Isoré M. (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Paper N. 23, OECD Publishing.
- 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.
- 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.

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.

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), Learning Evaluation in Portugal, OECD Review, OECD Publishing, Paris.

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.

Inghilterra

Education Act 2005

Education and Inspections Act 2006

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.

School Standards and Framework Act 1998

Francia

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.

Slovenia

Eurydice Unit Slovenia (2010). National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms – 2010 Edition, Ljubljana.

Svezia

Education Act, 1985

National Agency for Education, BRUK: <http://www.skolverket.se/bruk>

Nuova Zelanda

ERO (2007) The Collection and Use of Assessment Information in Schools . Wellington: Education Review Office

Education Act, 1989

Corea del Sud

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., Cheong, T., & Kim, J.(2009) Analysis of the current status and outcomes of school evaluation. Seoul: Korean Education Development Institute.

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.