

Valutazione e autovalutazione. Strumenti e metodi, un lungo percorso

di Raimondo Bolletta

Le mie riflessioni si basano su un percorso professionale che risale ai primi anni ottanta durante i quali al Centro Europeo dell'Educazione sotto la direzione di Aldo Visalberghi e di Mario Gattullo nell'ambito di dottorato di ricerca incominciai a occuparmi di test oggettivi per la valutazione di sistema. Sulla base di un test oggettivo di matematica costruito e validato seguendo le metodologie delle ricerche IEA, pubblicai nel 1988 un rapporto sull'attuazione dei nuovi programmi di matematica di scuola media. Tornato all'insegnamento nella scuola secondaria nel 1990 iniziai a collaborare con il Provveditorato di Bergamo nel progetto STRESA e successivamente con il progetto AVIMES di Torino. Si è trattato di una avventura più che decennale in cui reti di scuole autonome alla ricerca di strumenti per il miglioramento si sono cimentate nella costruzione e nella validazione di questionari, test e protocolli di osservazione. Dal 1994 al 2007 ho lavorato all'INVALSI e dal 2007 sono tornato a scuola come dirigente scolastico. Così da soggetto sono diventato oggetto della valutazione, come dirigente e come scuola. Dal 2011 sono in quiescenza e il mio punto di vista sulla questione è ulteriormente cambiato.

Perché questa premessa? Quando si riflette e si osservano le proprie idee e la realtà come in uno specchio, è importante il punto di vista, la prospettiva in cui ci si pone per capire e giudicare. Inoltre è fondamentale collocare tali riflessioni in una prospettiva storica poiché i processi di cui parliamo evolvono molto rapidamente se li esaminiamo su una scala almeno decennale. Ciò ovviamente vale sia se si legge un articolo sia se si 'legge' e si valuta una singola scuola.

Ci troviamo ora in una nuova fase in cui vi è un'accelerazione che coglie molti protagonisti della vicenda scolastica impreparati, per cui molti sono propensi a reagire negativamente. Se penso al RAV, se rifletto su questa fase direi quasi storica, devo situarmi, devo specificare da quale punto di vista osservo. Se sono un docente potrei vedere in RAV la possibilità di valutare il Dirigente Scolastico, se sono un DS il RAV è una nuova incombenza impegnativa di cui non è chiaro ancora il ritorno operativo sulla mia scuola, se parlo come genitore mi chiedo quali spazi posso avere per far pesare la mia soddisfazione come utente, se sono un genitore posso sperare di avere informazioni utili per scegliere bene la scuola di mio figlio, se sono uno studente posso dir poco perché non l'ho capito e non so se mi servirà, se sono un amministratore spero di avere un nuovo strumento per governare meglio un sistema che oscilla tra l'inerzia e l'ingovernabilità.

La pluralità di interessi e di punti di vista rispetto alla valutazione scolastica e alle scuole, in questi anni, ha animato un dibattito che riflette rispettabili teorie pedagogiche e metodologie di ricerca spesso opposte.

Occorre però ricordare che il dibattito sulla valutazione nella scuola è stato segnato da almeno tre momenti:

anni Settanta, introduzione di metodi di accertamento del profitto scolastico più scientifici e affidabili per rispondere al disagio della popolazione studentesca che contestava metodi didattici e valutativi troppo vecchi,

anni Novanta, necessità di dare efficienza al sistema scolastico visto come fattore di sviluppo ma anche come notevole costo in economie che cominciavano a decelerare, dal 2011 emergenza economica e necessità di immediata efficienza e produttività del sistema scolastico.

È del 2011 la lettera di intenti della BCE e della commissione di Bruxelles che chiedeva all'Italia di intervenire sulla produttività del sistema scolastico all'interno di una lista di

riforme economiche ritenute necessarie per superare la crisi finanziaria di allora. Ora risentiamo di quella tempesta non ancora placata e risolta.

È forse utile ricordare i poli della discussione di questi anni poiché la consapevolezza aiuta a sciogliere i problemi tuttora aperti.

Per anni l'autovalutazione di istituto è stata proposta come una soluzione antitetica alla valutazione di sistema. Nel dibattito degli anni Novanta sull'attuazione dell'autonomia si ritenne che le scuole autonome potessero autoregolarsi, essere capaci di pianificare, controllare, monitorare, valutare i processi più utili per raggiungere gli obiettivi comuni fissati dallo Stato centrale o dalle regioni. Nell'ambito della riforma Bassanini che prevedeva un diffuso sistema di valutazione dell'efficienza amministrativa delle varie articolazioni con cui si andava costituendo la Repubblica, viene però sottolineata una riserva posta dal D.L.vo 30/7/1999 n.286 secondo cui *'le verifiche dell'efficienza, efficacia ed economicità dell'azione amministrativa non si applicano alla attività didattica del personale della scuola'*. Poco dopo la C.M. 21/12/1999 N. 312 fissava i *Criteri e procedure per la valutazione dei capi di istituto*. Questo imprinting ha segnato il dibattito sulle attività di valutazione portate avanti dall'INVALSI a livello di sistema: da un lato la diffidenza dei docenti per i quali attraverso i test INVALSI si poteva violare quella riserva promessa dal decreto 286 e dall'altro la resistenza dei dirigenti scolastici a farsi valutare sui risultati della propria scuola se non avevano la possibilità di scegliere e valutare i docenti.

Ma questo dibattito aveva anche dei risvolti propriamente metodologici: una valutazione di sistema centralizzata richiedeva necessariamente l'uso di strumenti di accertamento di tipo oggettivo mentre l'autovalutazione di istituto consente approcci più qualitativi, più legati alla soggettività dell'osservatore di cui interessa la percezione, l'opinione o la soddisfazione.

Le stesse scale utilizzate dovevano essere di tipo quantitativo, addirittura con una metrica condivisa mentre nell'autovalutazione erano possibili scale qualitative o spesso descrizioni e 'racconti' propri di profili di sistemi complessi.

Si contrapponeva l'approccio analitico a quello globale e olistico.

Proseguendo nell'elenco di queste contrapposizioni ricordo che c'erano coloro che preferivano l'accertamento degli apprendimenti, mentre altri centravano l'attenzione sul clima o sulla qualità dei processi.

Il RAV, che prende avvio in tutte le scuole in quest'anno scolastico, riassume al suo interno queste antinomie, questo dibattito, cerca di sommare e sintetizzare tutto, raccogliendo e rappresentando quanto più possibile informazioni affidabili sulle singole scuole.

Il fatto che la griglia immaginata dal RAV abbia per il momento dei buchi, delle variabili che non sono ancora determinabili con dati di sistema, mostra che non ci troviamo a un punto di arrivo ma a una tappa obbligata di un percorso ancora piuttosto lungo. Il RAV dovrà essere integrato con strumenti di indagine specifici che le singole scuole potranno adottare e utilizzare secondo scelte di cui assumono la diretta responsabilità. Questa è una delle sfide che lo stesso RAV lancia alle scuole autonome per verificare la loro capacità di autorappresentazione. Ma non è ancora chiarissimo se questo strumento sarà utilizzato e in che forma in processi di valutazione esterna da parte di ispettori o di esperti del proprio contesto di appartenenza. Questa è un'altra antinomia presente nell'operazione: valutazione esterna versus valutazione interna.

Ma veniamo alla questione forse più radicale: misurazione versus valutazione. Non si tratta di una contraddizione ma nel senso comune più diffuso permane una certa confusione. Sono in realtà due momenti della stessa procedura conoscitiva che ci serve per governare un processo complesso come quello della vita di una scuola.

Il RAV forse risente di questa difficoltà legata al momento della misura e a quello della valutazione: raccogliere dati affidabili è sufficiente! è sufficiente per giudicare se una scuola è una buona scuola? sarà possibile stilare una graduatoria di scuole? quali scuole andranno premiate? su quali intervenire con eventuali sanzioni? Si valuta per decidere ma ogni decisione è un taglio a volte doloroso. Come dalla conoscenza di fatti si possa passare al giudizio valutativo rimane incerto.

Il lavoro sul campo a Bergamo e a Torino di questi anni ha dimostrato che una cultura della valutazione non può prescindere dalla consapevolezza dei criteri che usiamo nel giudicare i fatti e che per giudicare bene occorrono dati abbastanza precisi e criteri espliciti e condivisibili.

Nello STRESA e nell'AVIMES la ricerca della precisione del dato comportava una cura attenta nella costruzione degli strumenti di rilevazione e successivamente una chiara assunzione dei criteri di giudizio. In genere, nell'accertamento degli apprendimenti, ma anche nella rilevazione del gradimento e delle percezioni soggettive, la chiave interpretativa per valutare era la comparazione tra un grande numero di casi singoli, vuoi studenti, vuoi scuole. L'autovalutazione non si poteva fare isolatamente ma era il risultato di una comparazione sincronica o diacronica tra le scuole delle reti. Va detto che la comparazione non avveniva quasi mai attraverso la posizione in una graduatoria unidimensionale ma veniva effettuata comparando profili multidimensionali per cui ciascuna scuola era stimolata a interpretare punti di forza e di debolezza su cui intervenire con azioni di miglioramento. Va detto che il lavoro pluriennale in rete, la costituzione di una comunità allargata che condivideva la gestione dei progetti di valutazione consentiva di verificare in itinere i risultati raffrontati con l'immagine sociale di cui ciascuna scuola godeva. Le sorprese o le conferme erano l'esito più immediato di riflessioni comuni e collegiali.

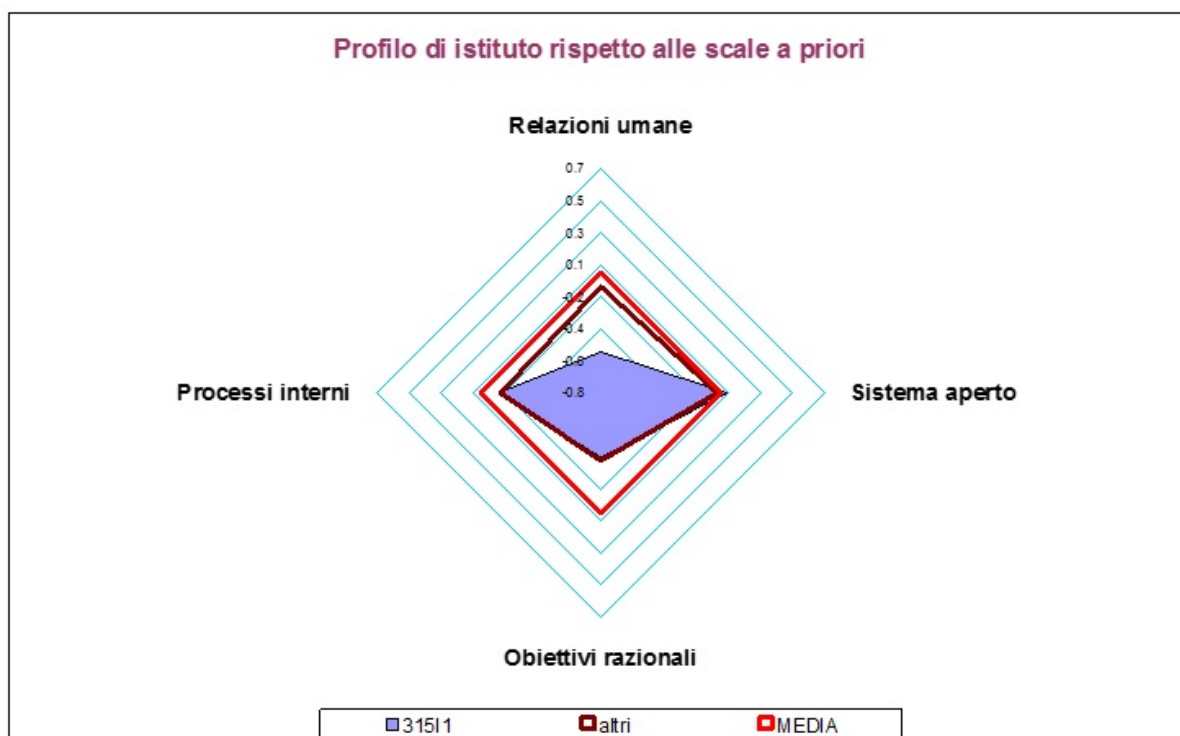
Il lavoro di quegli anni ha prodotto due volumi collettanei che hanno socializzato in contesti più ampi una cultura fatta di riflessione teorica, di produzione di strumenti, di condivisione di risultati. I due volumi documentano quanto ricca e approfondita possa essere l'elaborazione di una comunità di scuole aperte alle competenze specialistiche e alla ricerca accademica. Il modello derivato dalle ricerche sulla *school effectiveness* che ispira fortemente anche la struttura del RAV ha consentito di procedere con sistematicità nello studio dei fattori più promettenti per il miglioramento.



L'adozione del modello di Quinn e Rohrbaugh soprattutto nei questionari sulla cultura identitaria degli istituti ci ha mostrato come una scuola di qualità corrisponda a un sistema di valori, a una pluralità di interessi, a un equilibrio di richieste a volte antitetiche non riducibile a una scala unidimensionale.

Tale modello considera due dimensioni che possono caratterizzare un qualsiasi sistema organizzativo, un qualsiasi sistema vivente soggetto a svilupparsi, a sopravvivere o a morire. La prima dimensione concerne il grado di apertura verso l'ambiente esterno, ci sono sistemi chiusi che scambiano poco con l'esterno e altri invece che sono molto permeabili e scambiano risorse e prodotti con l'ambiente in cui operano. L'altra dimensione concerne il tipo di regolazione interna, il grado di controllo dei processi interni, il grado di flessibilità e di variazioni consentite nelle procedure interne, se si vuole, ordine contrapposto a caos. Il grafico assume le due dimensioni come assi di un piano e individua quattro quadranti che, in gradi variabili rispetto alla distanza dal punto centrale, si caratterizzano e si differenziano. Se applichiamo il modello alla vita di una scuola possiamo individuare quattro tipologie di conduzione organizzativa: una scuola chiusa verso l'esterno ma molto flessibile all'interno privilegia la qualità delle relazioni umane e assume come criterio di qualità il clima generale, una scuola molto aperta verso l'esterno e molto flessibile nella propria organizzazione interna la possiamo identificare come un sistema aperto in cui il criterio di valore fondamentale è la crescita, una scuola aperta verso l'ambiente esterno ma molto controllata è quella che è centrata sui risultati degli obiettivi da raggiungere e ha come criterio di valore l'efficacia delle attività svolte, una scuola molto controllata e molto chiusa è centrata sui propri processi interni e assume come valore l'ordine e il controllo.

Ovviamente, chiunque può sostenere che una scuola di qualità possiede tutte queste caratteristiche in pari grado, è quella che si troverebbe all'origine degli assi, efficace, ordinata, gradevole, in espansione, ma chiunque giudica una realtà complessa come una scuola, chiunque dovendo scegliere dove allocare una nuova risorsa per il miglioramento propende per un quadrante piuttosto che per un altro.



L'adozione di un approccio multidimensionale, e qui abbiamo citato solo due dimensioni, porta a costruire profili non riducibili a un solo punteggio. Nella figura 2 è riportato un esempio di restituzione a una scuola di risultati di un questionario docenti sulla cultura identitaria del proprio collegio docenti. Il radar riporta le quattro caratteristiche evidenziate dal modello di QR e per ciascuna un punteggio espresso sotto forma di scarto rispetto al valore medio delle scuole partecipanti alla rete. In questo caso la scuola dinamica un po' più della media presenta uno scarto negativo nelle relazioni umane. Ovviamente la lettura del dato costituiva un lavoro interpretativo collegiale sia a livello di rete sia a livello della scuola partecipante.

Capisco la difficoltà dei colleghi che sono posti di fronte a questa nuova sfida, mi auguro che la colgano positivamente riempiendola di vita nuova. È una buona occasione per approfittare dell'esperienza delle scuole che in questi anni hanno lavorato in rete sull'autovalutazione.

R. Bolletta, *Autovalutazione di istituto: strumenti, analisi, rappresentazioni, interpretazioni*. In G. Barzanò, S. Mosca, J. Scheerens (a cura di), *L'autovalutazione della scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

R. Bolletta, *Differenze di cultura organizzativa tra le scuole*. In J. Scheerens, S. Mosca, R. Bolletta (a cura di), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Bruno Mondadori, Milano 2011.