

Luciano Galliani (ed.)

L'agire valutativo




Manuale per docenti e formatori

EDITRICE
LA SCUOLA

Dell'uso di questo manuale

L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori consta di un volume cartaceo e di un *corpus* di materiali digitali, che del volume costituiscono l'estensione, disponibili *on line* nel sito "Nuova didattica" raggiungibile nella sezione Cultura/Università del portale www.la-scuola.it.

Nel corpo del testo sul volume cartaceo, i rimandi ai materiali digitali sono indicati da un simbolo a margine, affiancato dal titolo del materiale, che specifica il tipo di contenuto. Di seguito l'elenco dei simboli e dei tipi di contenuto digitale cui fanno riferimento:

-  Scheda Approfondimento
-  Scheda Autori
-  Scheda Attività

In fondo al volume, l'indice dei concetti riporta i lemmi di cui viene fornita la definizione all'interno del glossario disponibile sul medesimo sito, unitamente alle pagine del testo cartaceo in cui essi ricorrono.

In copertina: immagine da Archivi ICOnline

La collana è *peer reviewed*

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

© Copyright by Editrice La Scuola, 2015

Stampa Vincenzo Bona 1777 S.p.A.

ISBN 978 - 88 - 350 - 3891 - 7

Sommario

Dell'uso di questo manuale	5
Introduzione	7
Parte prima <i>Teorie e storia</i>	
Capitolo primo <i>Epistemologia della valutazione educativa</i> Luciano Galliani	25
1. Premessa sui paradigmi, 25 - 2. Il paradigma neopositivista, 27 - 3. Il paradigma pragmaticista, 31 - 4. Il paradigma costruttivista, 34 - 5. Conclusioni, 37	
Capitolo secondo <i>Autori e storia della docimologia</i> Achille M. Notti - Rosanna Tammaro	41
1. Gli inizi della docimologia, 41 - 2. L'evoluzione cronologica attraverso gli autori, 43 - 3. Gli studi docimologici in Italia, 52	

Capitolo terzo

La valutazione educativa tra valori, equità e merito

Renzo Cerri - Andrea Traverso

57

1. Valutazione, azioni educative, sistema educativo, 58 - 2. Equità e valutazione, 61 - 3. Le dimensioni sociali e politiche della valutazione, 64 - 4. Logica di controllo, logica di sviluppo, 67

Capitolo quarto

Categorie e funzioni della valutazione

Floriana Falcinelli

69

1. La valutazione nella logica progettuale, 69 - 2. Valutazione diagnostico-orientativa, 73 - 3. Valutazione formativo-regolativa, 75 - 4. Valutazione sommativo-certificativa, 78 - 5. Fasi del processo valutativo, 79

Parte seconda

Oggetti

Capitolo quinto

La valutazione del processo formativo: criteri per le fasi progettuale, realizzativa e documentale degli interventi

Pier Giuseppe Rossi - Patrizia Magnoler

83

1. La progettazione, 85 - 2. L'azione in classe, 90 - 3. La documentazione, 93 - 4. Conclusioni, 95

Capitolo sesto

La valutazione della didattica universitaria

Ettore Felisatti

97

1. La didattica universitaria nell'innovazione, 97 - 2. La valutazione della didattica e i modelli di valutazione, 100 - 3. Le pratiche e gli strumenti di valutazione della didattica universitaria, 103 - 4. I docenti di fronte alla valutazione, 106

Capitolo settimo

Assessment dei risultati di apprendimento

Antonio Marzano

111

1. La valutazione autentica, 112 - 2. I contesti d'uso, 117 - 3. Dagli obiettivi ai descrittori dei risultati di apprendimento, 119

Capitolo ottavo

La valutazione delle competenze

Daniela Maccario

125

1. Competenza e formazione, 125 - 2. Costrutto e prospettive valutative, 128 - 3. Modelli valutativi, dispositivi, strumenti, 133

Capitolo nono

Riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze degli adulti

Anna Serbati

139

1. La cornice europea per il riconoscimento dell'apprendimento acquisito in contesto non formale e informale, 139 - 2. Il processo, gli strumenti e le sfide aperte per il riconoscimento e la certificazione degli apprendimenti progressi, 142 - 3. Il ruolo e le competenze di accompagnamento, 146 - 4. La prospettiva italiana: verso un sistema nazionale di certificazione delle competenze, 149

Capitolo decimo

La valutazione delle ricadute della formazione e degli apprendimenti nei contesti non formali e informali

Franco Bochicchio

153

1. Nodi problematici, 153 - 2. Risultati e ricadute: rapporti e confini, 155 - 3. Il rapporto tra aspettative ed esperienze, 157 - 4. Quale formazione nella prospettiva della valutazione delle ricadute, 159 - 5. Configurazioni strategiche e metodologiche della valutazione delle ricadute, 163

Capitolo undicesimo

La valutazione dei materiali didattici per l'apprendimento

Andrea Caravaglia

167

1. La natura dei materiali, 169 - 2. Implicazioni legate ai diversi formati, 171 - 3. Principi utili per identificare la qualità dei materiali didattici, 172 - 4. Principi di *Graphic Design* e *Visual Education*, 173 - 5. Principi dell'apprendimento multimediale, 174 - 6. Caratteristiche specifiche della valutazione delle diverse tipologie di materiale didattico, 175

Parte terza

Metodi e strumenti

Capitolo dodicesimo

Metodi quantitativo-sperimentali, qualitativo-ermeneutici e misti nella valutazione educativa e nella ricerca valutativa

Roberto Trincherò

183

1. La valutazione basata sugli obiettivi (*Goal-Based*), 185 - 2. La valutazione *Goal-Free*, 185 - 3. La valutazione *Responsive*, 188 - 4. La valutazione orientata al giudizio, 190 - 5. La valutazione antagonista, 191 - 6. La valutazione per l'*empowerment*, 192 - 7. La valutazione *Decision-Based*, 194 - 8. La valutazione basata sui casi di successo, 196 - 9. Complementarità degli approcci valutativi (*Mixed-Method*), 198

Capitolo tredicesimo

Le prove strutturate di conoscenza e il loro uso

Vincenzo Bonazza

201

1. Specificità docimologica delle prove strutturate, 201 - 2. Utilità didattica delle prove strutturate, 203 - 3. Pregiudizi più comuni nei confronti delle prove strutturate, 204 - 4. Distinzione tra le prove per la classe e le prove standardizzate, 205 - 5. Distinzione tra le prove e cultura della valutazione, 206 - 6. Costruire una prova strutturata: le diverse tipologie di quesiti, 208 - 7. Costruire una prova strutturata: preparazione, somministrazione, correzione e ottimizzazione, 211 - 8. Considerazioni conclusive, 216

Capitolo quattordicesimo

Le prove semi-strutturate di conoscenza e il loro uso

Michele Baldassarre

217

1. Stimolo-Risposta: prove tradizionali, prove oggettive, prove semi-strutturate, 218 - 2. Caratteristiche, vantaggi, validità e attendibilità delle prove semi-strutturate, 221 - 3. Tipologie di prove semi-strutturate, 222

Capitolo quindicesimo

L'indagine valutativa: osservazione sistematica, questionari, interviste, colloqui

Lorella Giannandrea

235

1. L'osservazione, 236 - 2. Il questionario, 243 - 3. L'intervista, 245 - 4. Il colloquio, 247

Capitolo sedicesimo

Documentazione e comunicazione dei processi valutativi

Luca Girotti

251

1. Documentare per restituire: una questione di metodo, 253 - 2. Dare senso agli strumenti, 255 - 3. Prospettive per la ricerca educativa, 261

Parte quarta

Sistema e qualità

Capitolo diciassettesimo

La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement

Fiorino Tessaro

265

1. La prospettiva sistemica per lo studio dei sistemi educativi, 265 - 2. La scuola come sistema, 267 - 3. I paradigmi per la valutazione del sistema educativo, 269 - 4. Il sistema nei modelli di valutazione, 272 - 5. La valutazione di sistema tra *accountability* e *improvement*, 276

Capitolo diciottesimo	
<i>Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole</i>	
Mario Castoldi	281
1. La valutazione delle scuole e il nuovo Regolamento, 281 - 2. Valutazione interna ed esterna: possibili sinergie, 284 - 3. Livelli di valutazione delle istituzioni scolastiche, 286 - 4. Approcci autovalutativi, 288 - 5. Processi di autovalutazione: potenzialità e limiti, 292	
Capitolo diciannovesimo	
<i>Assicurazione della qualità, accreditamento e certificazione degli organismi di formazione</i>	
Cristina Zaggia	297
1. La qualità degli organismi di formazione, 297 - 2. La certificazione della qualità secondo la normativa ISO 9000, 300 - 3. Il modello EFQM per l'eccellenza, 302 - 4. L'accREDITamento degli organismi scolastici e formativi, 305 - 5. L'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore, 307	
Capitolo ventesimo	
<i>La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee</i>	
Arduino Salatin	313
1. Alcuni riferimenti interpretativi in materia di valutazione dell'insegnamento e degli insegnanti, 314 - 2. Modelli e dispositivi di valutazione degli insegnanti in Europa, 320 - 3. Questioni aperte e prospettive di ricerca, 323	
Capitolo ventunesimo	
<i>La valutazione della qualità della ricerca scientifica in educazione</i>	
Pier Cesare Rivoltella	329
1. Valutare la ricerca scientifica. Si deve, ma si può?, 329 - 2. Il prodotto di ricerca: definizione e formati, 330 - 3. La bibliometria: <i>impact factor</i> e <i>quotation index</i> , 332 - 4. Il mercato della ricerca: le banche dati e il sistema delle citazioni, 333 - 5. La conoscenza come bene comune: l' <i>Open Access</i> , 334 - 6. La valutazione non biblio-	
metrica: criteri e problemi, 336 - 7. Il sistema di valutazione italiano: l'ANVUR e la VQR, 338 - 8. Problemi aperti, 340	
Bibliografia	343
Gli Autori	377
Indice dei concetti	379
Indice dei nomi	383

La valutazione di sistema e le politiche educative tra *accountability* e *improvement*

Fiorino Tessaro

1. *La prospettiva sistemica per lo studio dei sistemi educativi*

L'interpretazione sistemica dell'impianto educativo pubblico, prendendo in esame le reciproche interazioni dinamiche tra le componenti e le dimensioni contestuali, sociali e culturali in cui esso è attivo, ha seguito l'evolversi del dibattito scientifico della teoria dei sistemi avviata, nel secondo dopoguerra, da Ludwig von Bertalanffy e successivamente corroborata e riconfigurata in tutte le discipline di studio.

Il sistema educativo può essere interpretato secondo la definizione di von Bertalanffy (1968, p. 54): «un sistema è un complesso di elementi che stanno in interazione», o nella precisazione di Parsons e Shils (1951, p. 107) che indica nell'*interdipendenza* delle parti, e non in una generica interazione, la proprietà fondamentale di un sistema.

Compreso nell'alveo della teoria generale, il sistema educativo presenta le proprietà di un sistema aperto e vivente. Ecco le in
breve:

*Sistema
educativo
aperto*

a. *non-sommattività*: il sistema non è dato dalla somma delle parti, ma deriva dalla loro interconnessione; pertanto l'analisi di segmenti isolati non conduce alla comprensione dell'intero sistema;

b. *totalità*: ogni parte di un sistema è in rapporto con le parti che lo costituiscono, al punto che qualunque cambiamento in una componente causa un cambiamento in ogni altra componente e in tutto il sistema; ne discende che il significato di un singolo elemento non va ricercato nell'elemento stesso, quanto nel sistema di relazioni in cui esso è inserito;

c. *retroazione*: ogni sistema aperto reagisce ai dati di ingresso e li modifica; può essere *positiva*, quando provoca cambiamento e il sistema perde stabilità ed equilibrio, oppure *negativa*, quando utilizza i dati di ingresso per mantenere stazionario lo stato del sistema; alla causalità lineare centrata sul processo causa-effetto, si sostituisce la *causalità circolare* centrata sui processi di azione/retroazione;

d. *morfogenesi*: solo un sistema aperto, per retroazioni positive, è capace di produrre cambiamenti organizzativi stabili e profondi.

e. *equifinalità*: un sistema è in grado di raggiungere il medesimo stato finale di *omeostasi*, ovvero di equilibrio dinamico con l'attivazione di meccanismi stabilizzatori, a prescindere dall'intervento di singole causalità; l'analisi dei fenomeni complessi non si dipana con spiegazioni deterministiche; ne consegue che l'evoluzione dei sistemi è imprevedibile, in quanto attribuibile ad interi complessi causali, e non a singole specifiche cause; i medesimi risultati possono avere origini diverse; le medesime cause non producono gli stessi effetti e viceversa.

Le impostazioni originarie della teoria mostrano una criticità di fondo: come si selezionano e si identificano le componenti, e come si costituiscono in entità sistemiche? Il dibattito è ancora molto aperto.

L'analisi dell'osservatore

Gli studi sistemici contemporanei hanno messo in evidenza un altro elemento fondamentale ai fini del nostro studio, è un elemento mancante nelle impostazioni organicistiche e strutturaliste del '900: l'*osservatore del sistema*. La chiave di analisi di un sistema dipende dalla prospettiva dell'osservatore. L'*observer-dependance* fino a qualche anno fa era vista come un difetto della teoria, un'evidenza dell'*incompletezza dei sistemi* (Pizzorno, 1973), incapaci di auto-rappresentarsi senza ricorrere a un osservatore esterno. Oggi, negli studi dei sistemi sociali nessuno esclude l'osservatore dall'analisi del sistema che egli osserva, e l'*observer-dependance* è interpretata come *valore costruttivistico*. In ultima istanza, un sistema è una *co-costruzione teorica partecipata*, in cui tutti gli elementi, compreso l'osservatore, sono a loro volta sistemi interdipendenti.

A Luhmann (1984) dobbiamo la definizione di due ulteriori costrutti, fondamentali ai fini del nostro studio.

Ambiente e comunicazione

Il primo riguarda la *relazione tra il sistema e l'ambiente* circostante, imprescindibile nell'analisi sistemica sociale. Que-

sta relazione è foriera di una *complessità indeterminabile*, è il mondo. Per Luhmann il mondo è

«l'insieme delle illimitate possibilità, che come tale non può mai essere circoscritto e che comprende sia l'*ambiente*, ovvero l'insieme delle possibilità determinabili presenti in una situazione concreta, sia il *sistema*, in quanto prodotto determinato, costituitosi in base all'effettiva selezione di alcune delle possibilità determinabili dell'ambiente e alla negazione di tutte le altre» (Crespi, 2002, p. 236).

Il secondo costrutto luhmanniano analizza il *rapporto tra comunicazione e azione*. In un sistema sociale, gli agenti principali sono gli uomini, ma l'elemento primario è la *comunicazione* in sinergia con il suo prodotto, l'*azione*. Senza comunicazione non esiste forma di sistema sociale.

«Il sistema sociale è composto, nei suoi elementi, da comunicazioni; ma per riuscire a guidare se stesso, il processo comunicativo deve poter essere ridotto, o scomposto, in azioni» (Biancolella, 2002, p. 46).

2. La scuola come sistema

Quando si analizza il sistema educativo¹, è opportuno operare la *riduzione della complessità*, evocata da Luhmann, cioè specificando e articolando i sistemi ad esso afferenti sulla base dei diversi livelli di autonomia e delle corrispondenti responsabilità politiche, gestionali, formative. Ne consegue una ripartizione territoriale a tre livelli: centrale, intermedio e periferico. Avremo pertanto: a. il *macro-sistema* educativo degli stati nazionali, b. il *meso-sistema* educativo regionale, c. il *micro-sistema* educativo locale delle istituzioni scolastiche. Tutti e tre i livelli possono essere analizzati anche nel loro aggregarsi funzionale in consorzi e reti, sovranazionali, interregionali e reti di scuole.

Anche qui emergono interrogativi cruciali, soprattutto in merito all'autonomia dei sistemi: quali sono le possibili connessioni verticali tra un sistema e l'altro, anche tenendo conto delle differenti responsabilità

¹ In questo studio utilizzo l'espressione «sistema educativo» nell'ampia accezione di sistema di educazione, di istruzione e di formazione. Per le esemplificazioni mi riferirò al sistema scolastico.

gestionali? Quali sono le possibili connessioni orizzontali considerate le differenti complessità interne e le differenti relazioni con l'ambiente? In quale modo le connessioni verticali e orizzontali determinano o indirizzano le politiche educative?

Prendiamo in considerazione la scuola come sistema educativo. In essa si ricordano le comunicazioni/azioni di tre costituenti interdipendenti: a. l'*apprendimento* negli allievi, b. l'*insegnamento* e la professionalità docente, c. l'*organizzazione* e la gestione del sistema.

Ogni costituente, a sua volta, va interpretata in chiave sistemica, con proprie componenti interagenti e interdipendenti, in cui tutte e ciascuna sono in relazione/comunicazione con le altre costituenti e con l'ambiente. Una rapida disamina dei principali indicatori maggiormente considerati nelle indagini internazionali, ci permette di estrapolare le dimensioni per ciascun sistema.

Nel sistema degli apprendimenti si integrano:

1. le *dimensioni cognitive e metacognitive*: stili e modi individuali del conoscere, *formae mentis*, riflessione...
2. le *dimensioni esperienziali*: connessioni con il non formale e l'informale, altri contesti ed esperienze di apprendimento...
3. le *dimensioni affettive*: modi di viverci, affetti, emozioni, vissuti, motivazioni...
4. le *dimensioni socio-relazionali*: modi di stare con gli altri, dinamiche relazionali nei gruppi...
5. le *dimensioni agentive e operative*: modi di agire, di stare nell'ambiente e di modificarlo...

Nel sistema degli insegnamenti si integrano:

1. le *dimensioni epistemologiche*: codici, statuti, metodi delle discipline...
2. le *dimensioni didattiche*: stili di insegnamento, costruzione di ambienti formativi...
3. le *dimensioni comunicative*: modi di comunicare, di esprimersi, verbale e non verbale...
4. le *dimensioni relazionali*: modi di interagire con gli allievi, con i colleghi, di coordinare gruppi e commissioni...

5. le *dimensioni progettuali*: analisi dei bisogni, pianificazione, modularità, criteri, risorse, condizioni...

6. le *dimensioni valutative*: osservazione, rilevazione, verifica, competenze docimologiche, analisi qualitativa, certificazione...

Nel sistema dei processi organizzativi e gestionali si integrano:

1. le *dimensioni organizzative*: organizzazione dell'autonomia e sistema integrato dell'istruzione nel territorio...
2. le *dimensioni di governo del curricolo*: analisi del piano dell'offerta formativa, modelli di azione didattica, valutazione dei processi formativi, indicatori di qualità del curricolo...
3. le *dimensioni comunicative*: modi e forme di comunicare all'interno e all'esterno della scuola...
4. le *dimensioni dell'agire relazionale*: leadership e motivazione, negoziazione e contrattazione, animazione, coordinamento gruppi e commissioni...
5. le *dimensioni amministrative*: gestione delle risorse economiche, contabilità e analisi dei costi, responsabilità dei risultati...

Come si intrecciano le analisi valutative delle specifiche dimensioni nelle diverse componenti con il governo dell'intero sistema? Per poter costruire ipotesi in merito, è essenziale definire i paradigmi che sovrintendono le valutazioni delle trasformazioni di stato di un sistema complesso.

3. I paradigmi per la valutazione del sistema educativo

Le indicazioni emergenti dalla teoria dei sistemi trasferite nei contesti educativi, ci consentono di individuare i paradigmi fondamentali che conformano le procedure e i processi di valutazione di sistema.

1. La valutazione dei fenomeni educativi investe l'intero sistema, e ciò vale: a. per lo studio del fenomeno in sé inimmaginabile estrapolato da un ambiente vitale o isolato dagli elementi che agiscono per il suo accadere, b. per lo studio delle cause, esogene e/o endogene, che lo hanno promosso o che lo indirizzano, c) per le conseguenze positive o negative che esso provoca all'interno e all'esterno del sistema stesso.

Globalità

Processualità

2. La valutazione è parziale se i fenomeni educativi non sono inquadrati in una dimensione dinamica ed evolutiva. L'analisi dello sviluppo nel tempo di un fenomeno permette l'individuazione delle regolarità del suo manifestarsi, e quindi la previsione del suo possibile ripetersi a seguito di determinate condizioni (e, all'opposto, nella rilevazione dell'imprevisto rispetto alla regolarità prefigurata). Con ciò non si intende sostenere un determinismo esplicativo di causa-effetto tra condizioni e fenomeni educativi, ma indicare un'ulteriore funzione interpretativa.

Progettuale

3. La valutazione si configura come un *progetto di ricerca quali-quantitativa* in ambito educativo. In base ad alcuni dati raccolti, il processo di valutazione procede con la formulazione di ipotesi di prevedibilità, con l'attivazione, la calibratura e la regolazione delle procedure applicative, e si conclude con l'interpretazione dei dati, interpretazione che potrà avvalorare o confutare le ipotesi iniziali. La valutazione abbraccia tutto il progetto di ricerca. Le conclusioni non saranno mai definitive, poiché su di esse si innesteranno continue ipotesi di lavoro e di revisione. La valutazione, quindi, si formalizza in procedure lineari, algoritmiche, chiuse, ma si realizza in processi che si sviluppano a spirale, che crescono in modo aperto, euristico.

4. La valutazione è tanto più precisa quanto più ampi sono i tempi e gli spazi di riferimento; mentre, al contrario, tempi e spazi limitati possono indurre ad errori di valutazione per generalizzazione affrettata o indebita di eventi parziali, particolari o eccezionali. Un fenomeno educativo non può essere considerato il risultato di azioni predeterminate in ambiti ristretti e di scelte rigide aventi validità assoluta. È piuttosto l'effetto di una pluralità di azioni e di decisioni da interpretarsi sempre in senso storico ed alla luce di un universo di valori, di atteggiamenti e di comportamenti in trasformazione.

Equilibrata

5. La valutazione si presenta come un processo di conoscenza nel contempo analitico e sintetico: «La conoscenza razionale del mondo consiste sempre in un certo equilibrio tra rappresentazione analitica e rappresentazione sintetica delle cose. Ogni punto di vista globale, per essere scientificamente accettabile, deve poter essere associato, in un modo o nell'altro, a una qualche forma di

sintesi delle conoscenze analitiche del momento. [...] È un po' come una bilancia in cui l'equilibrio tra analisi e sintesi non è praticamente mai realizzato; manca sempre qualcosa, ora da una parte, ora dall'altra» (Delattre, 1984, p. 7).

6. L'incertezza è una variabile che generalmente si considera inversamente proporzionale all'accuratezza dell'analisi svolta sulla realtà oggetto di valutazione e all'adeguatezza degli strumenti concettuali e delle tecniche di valutazione utilizzate. In realtà, in un sistema educativo, in quanto sociale e complesso, situato e dinamico, l'incertezza non è (fortunatamente) mai annullabile. «Si può rendere piccola, piccolissima, l'incertezza dello stato iniziale e ritrovarsi egualmente con un'incertezza cospicua nello stato finale» (Toraldo di Francia, 1990, p. 11).

7. La valutazione dipende da osservazioni accurate e costanti non di tutto ciò che si può osservare ma di alcuni, *Osservabilità* pochi, parametri fondamentali che fungono da indicatori di cambiamento o di trasformazione del sistema educativo.

8. La valutazione è vincolata dal punto di osservazione prescelto. Poiché l'oggetto da valutare è il sistema educativo, un sistema complesso strettamente interconnesso con una realtà/ambiente in cui i contesti culturali, sociali e comunicativi sono sempre più ampi, occorre delimitare i confini dello spazio di indagine in relazione all'angolo visuale che l'osservatore vuole abbracciare. Per questo motivo la valutazione non può essere considerata oggettiva, «il ragionamento che essa enuncia è parziale, delimitato dalle scelte operate dall'osservatore, il quale inoltre non può mai essere considerato "esterno" all'oggetto o campo da osservare, in senso rigoroso» (Margiotta, 1991, p. 86).

9. La valutazione si avvale di strumenti di misura per quanto possibile validi e attendibili. Sono necessari per poter disporre di informazioni chiare, univoche e comprensibili, perché solo con questo tipo di informazioni si possono comparare e correlare i diversi elementi che determinano il sistema e i suoi cambiamenti. La valutazione non può limitarsi ad un unico criterio di misura. Sono necessari più criteri, possibilmente integrando quelli derivati da verifiche quantitative e da elaborazioni statistiche con criteri qualitativi, ricavati da rilevazioni descrittive e narrative.

In sintesi, mediante le prospettive teoriche dell'analisi sistemica, si possono indagare le trasformazioni di stato del sistema educativo. Poiché tali trasformazioni sono veicolate da agenti interni ed esterni al sistema, la loro valutazione può essere condotta: a. analizzando i cambiamenti negli elementi (singoli attori, componenti, materiali, strumenti, ecc.); b. analizzando i cambiamenti nelle relazioni tra gli elementi (atteggiamenti, stili comunicativi, comportamenti relazionali, ecc.); c. analizzando i cambiamenti che contestualmente avvengono sia negli elementi che nelle relazioni (attività, fenomeni, processi).

4. Il sistema nei modelli di valutazione

Nell'ambito della ricerca valutativa orientata ai sistemi, si è assistito ad un proliferare di modelli di valutazione, e da sempre si dibatte «su una serie di dilemmi e di contrapposizioni di difficile soluzione» (Scriven, 1984, p. 49).

Gli argomenti delle contrapposizioni sono noti e comprendono tutto lo spettro concettuale e metodologico del campo di interesse della valutazione, ad iniziare da: a. *il concetto stesso di valutazione* (per alcuni significa dare un giudizio di valore, per altri, invece, misurare, rappresentare e/o descrivere il reale); b. *gli oggetti da valutare* (per un verso gli obiettivi, i risultati, gli effetti e, per l'altro, le attività, le relazioni, le transazioni); c. *le funzioni della valutazione* (di controllo oppure di cambiamento, di *accountability* o di *improvement*); d. *le metodologie di indagine* (orientate alla misurazione oppure all'analisi fenomenologica); e. *la tipologia delle informazioni* e delle loro elaborazioni (quantitative oppure qualitative); f. *gli strumenti e le tecniche* (standardizzati e oggettivi oppure narrativi e soggettivi).

Una proposta innovativa

Nonostante pregevoli tentativi tesi a ridurre tali contrapposizioni dicotomiche, i modelli teorici che si ritrovano nella letteratura internazionale manifestano peculiarità decisamente marcate, al punto da ravvisare in ciascun autore la volontà di enfatizzare gli elementi di opposizione, percorrendo itinerari autonomi e specifici, anziché promuovere comuni o condivisi terreni di confronto e di sviluppo. In altre parole si assiste al paradosso che, men-

tre gli studiosi litigano, gli operatori sul campo sono costretti a trovare mediazioni. Una proposta sicuramente innovativa è quella di costruire una «ontologia della valutazione educativa» (Galliani, 2009; Galliani - Notri 2014) da parte della comunità dei ricercatori, che raccordi i quadri concettuali condivisi e fondanti del dominio scientifico (assiologico, epistemologico, ontologico, metodologico, fenomenologico) con le azioni e le pratiche degli operatori sul campo (insegnanti, educatori, formatori).

Un primo passo orientato al superamento di questo orientamento, e continuo, manicheismo individualista della ricerca valutativa è rappresentato dagli sforzi di analizzare i diversi modi di intendere la valutazione «ordinando» gli

Un primo passo ordinatore

studi per aree omogenee rispetto a criteri comuni tra le varie concezioni. È interessante, al riguardo, l'articolazione dei modelli di valutazione proposta da Stufflebeam e Webster (1980) sulla base del *cui prodest*, dell'*a chi giova*, ovvero sul destino dei risultati della valutazione: a. nei modelli *pseudo-valutativi* i dati emergenti dalle metodologie di indagine (ad esempio, i sondaggi) sono funzionali alla giustificazione di scelte politiche o di mercato; b. nei modelli *quasi-valutativi* le indagini, condotte con metodi scientifici, potrebbero fungere da base oggettiva su cui sostenere un giudizio di valore, ma nella maggior parte dei casi sono autoreferenziali; c. nei modelli *effettivamente valutativi* ogni attività valutativa concorre alla formulazione di un giudizio di valore, condizionalizzato a scelte migliorative. In realtà, se da questa suddivisione rimuoviamo le *pseudo* ossia le *false valutazioni*, essa conserva l'originaria distinzione tra quelle «quantitative» (centrate sugli obiettivi, ricerca sperimentale, testing, ecc.), tutte collocate nella ripartizione delle *quasi-valutazioni*, e quelle «qualitative» (*responsive, goal free, adversary, decision making*, ecc.) uniche *vere-valutazioni*. I *metodi misti*, di recente progressivamente diffusa (Giovannini - Marcuccio - Truffelli, 2009), inseguono soluzioni metodologiche all'inefficace antinomia quali-quantitativa, ma non sempre le giustapposizioni tecniche e strumentali arrivano a penetrare il problema di fondo, che è squisitamente *epistemologico*. Perciò è interessante il tentativo di House (1983) di trasformare in un *continuum* l'opposizione epistemologica tra oggettivismo e soggettivismo; in parti-

colare nei processi di generazione della conoscenza e nelle procedure di comunicazione dei giudizi di valore. Il corrispondente *continuum valutativo* oscillerà tra la *utilitarian evaluation*, che punta alla «giustizia nella valutazione» nell'intento di «massimizzare la felicità sociale» (House, 1983, p. 49) e la *intuitionist-pluralist evaluation*, che mira a determinare il valore dell'impatto del sistema in *ciascun* individuo nell'intento di massimizzare la felicità individuale. Sulla base del *continuum* epistemologico-valutativo di House (1980) e sulla corrispondente progressione proposta da Worthen e Sanders (1987), possiamo interpretare i diversi approcci valutativi lungo un *continuum* funzionale alle decisioni politiche, in cui ad un polo troviamo la funzione *accountability* e all'altro quella di *improvement*.

Sulla scia di Tyler (1949), che estrapola il valore dal differenziale tra obiettivi prefissati e risultati effettivamente raggiunti, nei modelli compresi in questo approccio la valutazione è vista come un processo sistematico, rigoroso e accurato con l'utilizzo di metodi scientifici atti a valutare la progettazione, la realizzazione, il miglioramento e gli esiti (Rossi - Freeman - Lipsey, 2004). Leger e Walsworth-Bell hanno definito «the critical assessment, in as objective a manner as possible, of the degree to which a service or its component parts fulfils stated goals» (Reeve - Peerbhoy, 2007, p. 122), e pertanto la valutazione riguarda il grado con cui un'offerta formativa soddisfa gli obiettivi dichiarati. Secondo questa impostazione, le politiche educative si fondano sulla definizione degli obiettivi e lo scopo della valutazione è prettamente confermativo, in caso di successo, o esplicativo, in caso di mancato raggiungimento degli obiettivi.

Per Stufflebeam (1983), il più autorevole esponente, lo scopo della valutazione non è quello di provare (*testing*) ma quello di migliorare, «not to prove, but to improve».

Per lui la valutazione è «un processo teso a delineare, ad ottenere e a fornire informazioni utilizzabili al fine di giudicare le alternative di decisione». Stufflebeam ha disegnato già nel 1967, e successivamente più volte perfezionato, un modello di valutazione che ha chiamato *cirp* (come acronimo di *Context, Input, Process, Product*). Il modello *cirp* comprende, pertanto, quattro differenti tipologie di pro-

gettazione/valutazione e ciascuna di esse è indirizzata a specifiche distribuite prese di decisione da parte dei referenti responsabili dei singoli segmenti. Questo modello è innovativo poiché è dotato di rigorosi strumenti di *accountability interna* (dirigenti, organizzatori, docenti) che si intersecano con la valutazione esterna al sistema. Per questi motivi, i progetti con finanziamenti europei e nazionali utilizzano *format* derivati dall'approccio di Stufflebeam.

Con Scriven (1967), artefice dei costrutti della valutazione formativa e sommativa (la prima orientata all'*improvement*, la seconda all'*accountability*), il concetto-chiave della valutazione non è più la comparazione con l'obiettivo (cfr. Tyler) o la presa di decisione (cfr. Stufflebeam), ma la formulazione di un giudizio di valore. Egli sostiene che alla base del giudizio stanno l'analisi dei valori e l'analisi dei bisogni dei *consumatori*, dei destinatari dell'offerta formativa; perciò va messa in atto una valutazione indipendente dagli obiettivi (*goal-free evaluation*) ossia attempta a tutti gli effetti dell'azione del sistema, previsti e soprattutto imprevisti. Le *check-list* sono lo strumento preferito da Scriven in quanto garantiscono un controllo attivato direttamente dai destinatari, e quindi né dagli operatori interni né dai valutatori esterni al sistema.

È un approccio composito di modelli, accomunati da un'intenzione prettamente formativa (regolativa ai fini del miglioramento), che non utilizzano misurazioni ma indagini intra ed inter-personali. Il valutatore si immerge nell'ambiente relazionale e nelle esperienze che va ad esaminare, *évaluer sans juger* (Cardinet, 1989); egli risponde ai bisogni e alle aspettative degli attori, non fa loro domande, non esprime giudizi, ma organizza i giudizi degli altri, ciascuno responsabile della sua attribuzione di valore, *responsive* (Stake, 1988); considera i processi che permettono la riuscita, invece di considerare soltanto i risultati, usa l'*iluminazione* valutativa, al posto della misurazione dei dati (Parlett - Hamilton, 1972); contribuisce al superamento dei conflitti tra le persone con l'analisi delle *transazioni* (Rippey, 1973). Il senso profondo di questo approccio si ritrova in Guba e Lincoln (1989) che, a partire da concezioni costruttiviste, insistono sulla valutazione come processo sociale

Approccio orientato agli utenti/consumatori

Approccio centrato sulle relazioni/transazioni

che si attua in contesti di *educational policy* e che quindi deve riguardare tutte le parti implicate nel sistema.

La volontà di saldare i principi dell'*action research* con un processo concreto di azione sociale ha qualificato le ricerche sullo *sviluppo organizzativo*, il cui scopo è di migliorare il funzionamento di un'organizzazione mediante un processo di cambiamento pianificato (Hurban, 1973). Gli studi sul miglioramento del funzionamento tendono a privilegiare i gestori (interni) della formazione (dirigenti, amministratori, formatori) piuttosto che i fruitori (allievi, utenti, destinatari), anche basandosi su un'equazione, che poggia soltanto su ricerche empiriche, che una «buona organizzazione» del sistema conduce di per sé a risultati/effetti formativi efficaci. Il miglior esempio di funzione valutativa di *improvement* di un sistema formativo è quello dell'*auto-analisi di istituto*, nella gestione dei processi di valutazione dello sviluppo organizzativo da parte dei responsabili interni ad un istituto scolastico (Hopkins, 1989). Ha come scopo il miglioramento del sistema, nella sua complessità e nelle interazioni tra le componenti, nella comparazione tra modello ideale di scuola, che emerge dai punti di vista dei protagonisti, e il modello reale agito nei comportamenti organizzativi e formativi.

5. La valutazione di sistema tra accountability e improvement

Agli albori della valutazione di sistema, verso la fine degli anni Ottanta del secolo scorso, il difemina delle funzioni valutative si consumava nell'opposizione, considerata inconciliabile, tra *controllo* e *miglioramento*. Gli approcci valutativi di impostazione transazionale, organizzativa, fenomenologica ed in particolare quelli dell'autoanalisi scolastica, enfatizzavano lo scopo migliorativo della *valutazione interna* e, per contro, stigmatizzavano la funzione meramente burocratica del *controllo esterno*.

Il termine «controllo», che tuttora conserva notevoli ambiguità concettuali e semantiche, era inteso in due accezioni, entrambe pertinenti, eppure decisamente differenti: la prima, di derivazione francese (*contrôle*), era interpretata nel senso di verifica della regolarità dell'esercizio di una funzione, di una azione o di una procedura; l'altra, di prove-

nienza inglese (*control*), comprendeva il controllo nel senso cibernetico di pilotaggio, guida, direzione dei processi. Valutare per migliorare (accezione inglese) presuppone la verifica della regolarità delle procedure (accezione francese) ma non può risolversi in essa.

Ben presto, con l'espandersi dei programmi internazionali di valutazione, si è andato affermando un nuovo sinolo concettuale che comprende due costrutti, non più in opposizione, ma in interazione reciproca, retroattiva e proattiva. Il controllo si è trasformato in *accountability*, il miglioramento in *improvement*. Manteniamo le espressioni inglesi poiché ogni traduzione in singole parole italiane impoverirebbe la complessità di senso e di significato.

Il concetto di *accountability* si è sviluppato dall'iniziale rendicontazione economica a quella sociale, e viene ora inteso come realizzazione di un sistema di responsabilità che rende chiare ed evidenti le relazioni esistenti tra le scelte e le decisioni prese, le attività realizzate e i parametri di controllo degli effetti. Nell'accezione più generale, indica il render conto ai portatori di specifici interessi (*stakeholders*) dei risultati della propria azione in un certo ambito. Mulgan (2000) ha specificato che l'*accountability* riguarda ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici particolari. Bovens (2007) precisa il senso delle responsabilità nella relazione tra un *actor* ed un *forum*, in cui l'*actor* ha l'obbligo di spiegare e di giustificare la propria condotta, il *forum* può porre questioni e formulare giudizi, e l'*actor* deve affrontarne le conseguenze. Tutto questo, nei sistemi scolastici, è stato possibile e necessario con l'autonomia delle istituzioni e con la facoltà da parte degli utenti di scegliere quale scuola frequentare.

Il concetto di *improvement*, riducendo le intenzioni, talvolta utopiche, del miglioramento autogestito, e i rischi di *loop decisionali autoreferenziali*, specifica la capacità di introdurre processi di cambiamento nel sistema educativo, per renderlo sempre più vicino alle esigenze dei cittadini e più efficace nella realizzazione degli obiettivi fissati e degli impegni assunti. L'*improvement* punta ad ottimizzare l'apprendimento, a perfezionare l'organizzazione dell'offerta formativa, a coordinare le attività didattiche dei docenti, a

Concetto di
accountability

Concetto di
improvement

rendere efficienti le procedure amministrative e gestionali, a prendere decisioni condivise all'interno e accettate all'esterno del sistema educativo.

Valutare il sistema

Insieme, integrati, i processi di *accountability* e di *improvement* perfezionano la valutazione di sistema assicurando l'accompagnamento delle politiche educative nella spirale virtuosa dello sviluppo. È questo l'intendimento dell'OCSE che, con l'*OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* (2009), si presenta come un quadro di riferimento che intende integrare le prospettive di *accountability* con quelle di *improvement* nei processi valutativi di raccolta, decisione e formulazione di giudizi per l'*Assessment* (riferiti agli obiettivi di apprendimento degli studenti) e per l'*Evaluation* (riferiti ai sistemi, programmi, procedure e processi).

La riflessione dell'OCSE declina la sua impostazione valutativa del sistema educativo nelle prospettive di *accountability* e di *improvement* articolandola in quattro ambiti: *student assessment*, accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti, *teacher appraisal*, valutazione della *performance* degli insegnanti, *school evaluation*, valutazione delle istituzioni scolastiche e *system evaluation*, valutazione complessiva del sistema educativo. Per quest'ultimo segmento, la prospettiva di *accountability*, con un approccio prevalente sommativo, punta alla raccolta e alla comunicazione di informazioni ai *policy maker* ed all'opinione pubblica in merito al raggiungimento di obiettivi prefissati, alla qualità dei servizi offerti, alla rispondenza a standard definiti, ai costi richiesti dal sistema. Le medesime azioni accompagnano anche la prospettiva di *improvement*, con un approccio prevalente formativo, che è funzionale al supporto di *policy* finalizzate all'evoluzione complessiva del sistema o al fronteggiamento di specifiche criticità e allo sviluppo di una visione condivisa dagli *stakeholders* dello stato ed evoluzione del sistema.

La proposta OCSE valutazione di sistema: significa assegnarne il valore *interpretando il tutto nelle parti e riconoscendo le parti nel tutto*, reciprocamente e dinamicamente, allo scopo di assicurare decisioni e azioni per lo sviluppo del sistema stesso. Significa individuare gli elementi base, i fattori portanti, i raccordi comunicativi all'interno e con l'esterno, i nodi che ne permettono lo sviluppo e rilevare tra essi le rela-

zioni, le interazioni, le interdipendenze che favoriscono l'efficacia e le fratture che eventualmente bloccano l'evoluzione del sistema. La valutazione non può limitarsi a prendere in considerazione soltanto un fattore, e neppure fattori separati; dovrà invece approfondire le relazioni dinamiche tra gli elementi, perché le relazioni indirizzano i processi e lo sviluppo dell'intero sistema.

Indipendentemente dalla complessità del sistema, il senso e le funzioni della valutazione rimangono i medesimi: si valuta primariamente a. *per rendere conto in modo trasparente e comprensibile (accountability) in merito allo stato effettivo del sistema e conseguentemente b. per regolare e dirigere il suo sviluppo, e cioè per migliorarlo (improvement)*. Si integrano così, nell'*interpretazione valoriale*, le funzioni della valutazione di sistema: la funzione *esplicativa*, per spiegare i mutamenti avvenuti, previsti e imprevisi; la funzione *comprendente*, per interpretare i processi in evoluzione mentre accadono; la funzione *progettuale*, per prognosticare lo sviluppo possibile; la funzione *decisionale*, per promuovere, nelle politiche educative, scelte e azioni orientate, e quindi assicurare la presa in carico (responsabilità) delle azioni e dei risultati che l'intero sistema ha sviluppato.

La valutazione, come "pietra fondante della ricerca scientifica", ha assunto una nuova centralità nelle scienze umane e sociali. Nello specifico della pedagogia e della didattica si è configurato un campo disciplinare autonomo di studio e di ricerca empirica denominato "valutazione educativa", che presenta caratteristiche originali di multireferenzialità applicativa (programmi, processi, prodotti, sistemi) e di multidimensionalità interpretativa (finalità, paradigmi, metodi e strumenti, categorie, funzioni, contesti).

Il volume presenta il nuovo scenario, nelle pratiche dell'agire valutativo di docenti ed educatori, non più determinato soltanto dalla tradizione docimologica centrata sui risultati degli apprendimenti, ma segnato dal perseguimento dell'equità rispetto alle variabili sociali e didattiche del processo formativo e finalizzato al miglioramento delle prestazioni di tutti gli attori coinvolti e della qualità dell'intero sistema formativo. L'apparato di contenuti digitali disponibili *on line* può aiutare l'interpretazione, ma soprattutto i compiti professionali di valutazione nel contesto quotidiano di lavoro.

Un manuale per docenti e formatori frutto dell'esperienza e della collaborazione dei docenti universitari di varie sedi che hanno costituito una vera e propria comunità di ricerca e sperimentazione (Nuova didattica), nel cui ambito è stato realizzato il volume *L'agire didattico. Manuale per insegnanti*, a cura di P.C. Rivoltella e P.G. Rossi (La Scuola, 2012, quinta ed. 2014).

Luciano Galliani (ed.), Michele Baldassarre, Franco Bochicchio, Vincenzo Bonazza, Mario Castoldi, Renza Cerri, Fioriana Falcinelli, Ettore Felisatti, Luciano Galliani, Andrea Garavaglia, Lorella Giannandrea, Luca Girrotti, Daniela Maccario, Patrizia Magnoler, Antonio Marzano, Achille M. Notti, Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi, Arduino Salatin, Anna Serbati, Rosanna Tammaro, Florino Tessaro, Andrea Traverso, Roberto Trincherò, Cristina Zaggia.

ISBN 978-88-350-3891-7



9 788835 038917