

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Dirigere e valutare

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/73601> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

DIRIGERE E VALUTARE

Le due azioni richiamate nel titolo presentano molti punti di intersezione e possono combinarsi tra loro in vario modo: dirigere il valutare, dirigere per valutare, valutare il dirigere, valutare per dirigere. In questo contributo privilegeremo soprattutto l'ultima relazione (valutare per dirigere), anche se non trascureremo neppure la prima (dirigere il valutare); ci interessa, in altre parole, evidenziare in quale misura la valutazione possa rappresentare uno strumento per la direzione di una scuola, in una prospettiva di gestione strategica dei processi di management e di leadership. Più specificamente vorremmo sviluppare quattro approfondimenti; in primo luogo le relazioni che intercorrono tra i processi di valutazione e i processi di miglioramento in un contesto formativo; in secondo luogo alcune relazioni esistenti tra valutazione interna ed esterna in una prospettiva di valutazione di sistema; in terzo luogo la dinamica di ruoli connessa alla realizzazione di processi valutativi, con particolare riguardo alla funzione del Dirigente scolastico; infine alcuni requisiti di qualità attraverso cui (meta)valutare i processi valutativi, in quanto funzione connessa al ruolo del Dirigente scolastico.

Valutazione e miglioramento: livelli di relazione

“*Non vi sono venti favorevoli per coloro che non sanno dove andare*”: la massima di Seneca ci consente di evidenziare come, nello sviluppo di un processo di cambiamento, il momento valutativo costituisca una opportunità di apprendimento, ovvero la possibilità di assumere consapevolmente i significati della propria azione e di regolarla progressivamente in corso d'opera. In quanto strumento di intelligenza dell'azione la valutazione può interagire in modi differenti con il processo innovativo, assolvendo pertanto funzioni differenziate. Sulla scorta del contributo di Hopkins possiamo concettualizzare i rapporti tra valutazione e miglioramento secondo tre prospettive ¹:

- valutazione *del* miglioramento: l'attività valutativa non determina il cambiamento bensì fornisce un *feed-back* utile alla sua gestione; in tal modo si viene a determinare un rapporto di esteriorità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che rimangono percorsi separati e paralleli. In tale accezione la valutazione diviene un dispositivo utile a gestire in modo più accorto e consapevole l'azione didattica; minore attenzione è dedicata all'impatto dell'attività sulle relazioni professionali e i rapporti sociali tra i soggetti coinvolti e sui valori soggiacenti il funzionamento attuale, in quanto la logica di fondo si basa sulla conservazione e ottimizzazione dell'esistente. Tale prospettiva enfatizza il rigore e la sistematicità delle procedure e degli strumenti valutativi, come repertorio tecnico funzionale ad una gestione della scuola che miri a massimizzare l'uso delle risorse a disposizione; la sua

¹ D. Hopkins, *Evaluation for School Development*, Philadelphia, Open University Press, 1989.

metafora è il cruscotto, in quanto strumento in grado di tenere sotto controllo e di regolare il funzionamento di un sistema.

- valutazione *per il* miglioramento: l'attività valutativa innesca il processo di cambiamento, in quanto passo preliminare utile a predisporre le condizioni di realizzabilità e a guidare l'azione innovativa; in tal modo si viene a determinare un rapporto di complementarità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che divengono componenti di un unico percorso. Secondo tale accezione la valutazione diviene una fase del processo di miglioramento, rappresenta il momento diagnostico funzionale all'implementazione di un processo di innovazione. Tale prospettiva enfatizza il valore strumentale di un'attività valutativa, come passo preliminare volto a creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative richieste dall'azione innovativa; la sua metafora è la diagnosi, come processo di analisi del problema funzionale alla sua soluzione.
- valutazione *come* miglioramento: l'attività valutativa si identifica con il processo di cambiamento, in quanto riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento; in tal modo si viene a determinare un rapporto di identità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso. In tale accezione la valutazione diviene una modalità di promozione del cambiamento basata sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi. Tale prospettiva enfatizza l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive nell'azione scolastica, come componente della cultura professionale dei suoi operatori, in una logica di sviluppo professionale. La sua metafora è lo specchio, come opportunità per prendere le distanze dalla propria esperienza e guardarla in modo riflesso.

Si tratta di tre modi profondamente diversi con cui il processo valutativo può divenire risorsa per il miglioramento e, quindi, strumento di governo strategico per il Dirigente; ovviamente ciascuno di questi modi può tradursi in specifiche metodologie valutative: azioni di monitoraggio, nel caso della valutazione *del* miglioramento, processi autovalutativi, nel caso della valutazione *per il* miglioramento, percorsi formativi basati su metodologie riflessive, nel caso della valutazione *come* miglioramento. Le tre visioni indicate, peraltro, possono intersecarsi nella specifica azione valutativa, sebbene possano rappresentare utili chiavi di lettura per cogliere le prevalenze emergenti.

Valutazione interna ed esterna

In una prospettiva di sistema di valutazione risulta sempre più chiaro anche nel nostro paese, nonostante i clamorosi ritardi accumulati negli ultimi vent'anni, l'istanza di una integrazione più robusta tra valutazione interna e esterna, basata su una coesistenza in grado di superare il dilemma paralizzante suggerito da David Nevo: "*Tutti temono la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna*".

In forma complementare con i limiti evidenziati, possiamo richiamare i pregi delle due forme di valutazione, gli attributi che consentono a ciascuna di potenziare l'altra

prospettiva. Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola scuola;
- arricchire e calibrare, in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto, la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività organizzativa ed educativa;
- coinvolgere in prima persona gli attori della formazione nella verifica del proprio operato.

Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:

- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
- stimolare processi autovalutativi in grado di esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
- legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
- potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

Proprio i caratteri complementari che contraddistinguono le due forme di valutazione chiariscono e giustificano la necessaria integrazione tra di esse; una esigenza avvertita e condivisa da tutti coloro che si occupano di questi temi e che possiamo sintetizzare richiamando ancora una volta le parole di David Nevo: *“Coloro che prediligono la valutazione esterna dovrebbero trovare i modi per incoraggiare scuole e insegnanti a partecipare come partner alla pari nel processo valutativo ed a utilizzarne i risultati. Coloro che credono nella valutazione interna come un mezzo per l'autonomia delle scuole e la professionalizzazione degli insegnanti dovrebbero riconoscere la legittimità della rendicontazione e del diritto dell'opinione pubblica di sapere: occorrerebbe pensare alla valutazione esterna come una opportunità di confronto piuttosto che come una minaccia da rifiutare”*².

Accettando, quindi, come assunto di base di un sistema di valutazione la reciproca e funzionale integrazione tra valutazione esterna ed interna, possiamo provare a prefigurare – anche sulla scorta di esperienze di altri paesi – i possibili modelli con cui realizzare tale interscambio. In modo schematico e sommario tali modelli si possono ricondurre a tre fisionomie prevalenti:

- **modelli in parallelo**, nei quali valutazione esterna ed interna procedono una a fianco dell'altra, eventualmente caratterizzandosi per i loro rispettivi focus: più

² Nevo, D., *La valutazione come dialogo fra le parti: un possibile contributo della valutazione al miglioramento della scuola*, “Perspects”, Vol. XXVIII, n. 1, marzo 1998, Tel Aviv.

centrata sugli esiti la valutazione esterna, allo scopo di fornire quadri di comparazione in cui posizionare ciascuna scuola, più centrata sui processi la valutazione interna, allo scopo di analizzare le cause dei risultati formativi ottenuti e di orientare i processi di miglioramento;

- **modelli in serie interno-esterno**, nei quali la valutazione interna precede quella esterna e diviene la base di riferimento su cui impostarla ed orientarla: in tali esperienze la valutazione esterna assume le risultanze dell'autovalutazione e si occupa di verificarle e validarle, fornendo raccomandazioni e indicazioni per i futuri piani di sviluppo;
- **modelli in serie esterno-interno**, nei quali la valutazione esterna precede quella interna e fornisce la cornice su cui strutturarla: in tali esperienze, infatti, il compito della valutazione interna diviene quello di esplorare le criticità emerse dalla valutazione esterna allo scopo di mettere a punto azioni di miglioramento.

In prospettiva europea il modello che incontra maggiori consensi negli ultimi anni è quello in serie interno-esterno, come evidenzia l'esperienza inglese la quale ha recentemente potenziato il ruolo dei processi autovalutativi nel sistema di valutazione gestito dall'OFSTED, anche per la maggiore economicità di una valutazione esterna orientata sulle risultanze di una precedente analisi interna. In realtà più che di linearità in senso stretto, potremmo parlare di rapporti circolari tra le due valutazioni, per i quali una diviene premessa dell'altra all'interno di un dialogo proficuo ed incessante³.

Sistema di valutazione e ruolo del DS

La messa a regime di una valutazione di sistema a livello di Istituto scolastico richiede una più puntuale definizione del ruolo del Dirigente scolastico e delle relazioni con gli altri attori interni ed esterni coinvolti. La gestione di un processo valutativo, infatti, implica una dinamica di ruoli piuttosto articolata che ruota intorno ad alcune funzioni strategiche:

- *chi decide*, ovvero quali sono i soggetti che detengono il potere di valutare in merito alle decisioni chiave di un processo valutativo (cosa valutare, in base a quali criteri, chi coinvolgere, quale uso fare dei dati, etc.);
- *chi gestisce*, ovvero quali sono i soggetti che conducono le operazioni valutative di rilevazione, analisi e interpretazione dei dati;
- *chi partecipa*, ovvero quali sono i soggetti interpellati nel processo di rilevazione e di giudizio;
- *chi utilizza*, ovvero quali sono i soggetti che impiegheranno i risultati valutativi in relazione alle loro decisioni e alle azioni professionali ed organizzative;
- *chi supporta*, ovvero quali sono i soggetti che assistono e sostengono il processo valutativo, sia sul piano economico e materiale, sia sul piano tecnico e culturale;

³ Per un approfondimento dei rapporti tra valutazione interna ed esterna in una prospettiva di sistema di valutazione cfr. M. Castoldi, *Si possono valutare le scuole*, Torino, SEI, 2008.

- *chi controlla*, ovvero quali sono i soggetti che accertano e verificano la qualità del processo valutativo.

Oltre ad un'azione di coordinamento generale ed ad un eventuale coinvolgimento diretto nella conduzione e nell'utilizzo dei risultati del processo valutativo, il Dirigente scolastico presidia alcune funzioni riconducibili alle ultime due aree indicate, ovvero il supporto ed il controllo della valutazione. L'azione di supporto si inserisce nel quadro di una più ampia funzione di promozione del cambiamento educativo, descrivibile attraverso i ruoli descritti da Huberman⁴:

- a) *Catalizzatore*. L'emergere di un problema e la sua risoluzione si scontrano con l'inerzia propria di qualsiasi organizzazione nel modificare e mettere in discussione pratiche consolidate. Un primo ruolo di supporto esterno consiste nel favorire una rivisitazione critica della propria azione professionale e nel valorizzare e mobilitare le risorse esterne potenzialmente disponibili al cambiamento.
- b) *Facilitatore*. L'avvio di un processo di cambiamento comporta inevitabilmente un insieme di resistenze, di problemi in corso d'opera, di momenti di stasi e di rigetto. Un secondo ruolo di supporto consiste nel facilitare il superamento di questi blocchi e la definizione del progetto migliorativo. Si tratta, essenzialmente, di una funzione di guida e sostegno metodologico volta a favorire e promuovere l'autodeterminazione e l'elaborazione collegiale nei gruppi professionali.
- c) *Consigliere tecnico*. La definizione di un percorso innovativo comporta la ricerca di soluzioni, la scelta di quelle ritenute più funzionali, la definizione di azioni concrete. Un terzo ruolo di supporto consiste nel mettere a disposizione una competenza esperta in rapporto agli specifici temi che caratterizzano il progetto di cambiamento, nell'alimentare la riflessione e la progettazione delle scuole con approcci teorici, proposte operative, altre esperienze, suggerimenti di merito.
- d) *Collegamento con l'esterno e reperimento di risorse*. Un rischio di qualsiasi innovazione è quello di ripiegarsi su se stessa, di non riuscire ad evolvere in itinere e di sgonfiarsi nel tempo. Un quarto ruolo di supporto si caratterizza nella capacità di alimentare costantemente il processo migliorativo, sia operando dall'interno, sia mettendolo in collegamento con esperienze e soggetti esterni.

Nello specifico ambito dei processi di valutazione, il ruolo di catalizzatore riguarda in particolare la legittimazione dei processi valutativi e la loro integrazione nel sistema scuola; il ruolo di facilitatore si gioca nel motivare l'azione valutativa e nel gestire le resistenze, più o meno fisiologiche, verso i processi di controllo; il ruolo di consigliere tecnico va oltre gli ambiti di competenza del Dirigente e può richiedere funzioni di consulenza più specifiche sul piano tecnico; il ruolo di collegamento con

⁴ Cfr. A. Rovetta, *Innovazione, cambiamento, scuola, giovani*, in 1970 - 2000. *Innovazione scolastica: dalla teoria alla pratica*, "OPPI Documenti", XVI, n.61-62, 1964, pp.28-43 e M. Grosso Nicolini, E. Scialla, *Dinamica dei processi innovativi e scuole efficaci nella ricerca di Michael Huberman*, IRRSAE Piemonte, Edizioni Piemme, Torino, 1991.

l'esterno si esprime nell'evitare chiusure autoreferenziali e connettere processi valutativi interni ed esterni.

Valutare la valutazione

Le funzioni di controllo richiamano l'esigenza di definire i livelli di analisi su cui apprezzare la qualità di un processo valutativo e i parametri di qualità in base al quale farlo. Si tratta di compiti che possono riguardare più soggetti, sia interni che esterni, ma ineriscono anche ai compiti del Dirigente scolastico, all'interno di una più generale funzione di controllo del sistema organizzativo.

In termini generali i quesiti di fondo su cui impostare una metavalutazione sono i seguenti ⁵:

- **Utilità:** il processo valutativo è stato davvero utile per i bisogni informativi di miglioramento dei soggetti e dei gruppi coinvolti?
- **Fattibilità:** il processo valutativo è risultato realizzabile dal punto di vista delle risorse a disposizione e delle caratteristiche particolari dell'ambiente e delle persone a cui si rivolge?
- **Correttezza:** il processo valutativo realizzato è stato corretto in rapporto ai diritti delle persone coinvolte (privacy, diritto all'informazione, benessere dei soggetti, etc.) e alla imparzialità dei giudizi espressi?
- **Accuratezza:** il processo valutativo è stato realizzato in modo accurato in rapporto alle procedure di raccolta, analisi e interpretazione dei dati e al disegno valutativo nel suo insieme?
- **Condivisione:** il processo valutativo è risultato condiviso dal punto di vista del consenso, dell'interesse e del coinvolgimento delle diverse componenti della scuola?

I parametri indicati possono essere esplorati in relazione a tre piani di analisi:

- il **piano tecnico**, in quanto evento valutativo soggetto ai requisiti tecnici propri di qualsiasi azione valutativa in termini di accuratezza dei processi di rilevazione dei dati e di esplicitazione dei criteri di giudizio adottati:
 - il processo valutativo è stato rigoroso?
 - i dati raccolti sono risultati validi e affidabili?
 - gli strumenti impiegati sono stati funzionali?
 - criteri e modalità di valutazione sono stati esplicitati?
- il **piano sociale**, in quanto evento relazionale che coinvolge una pluralità di soggetti aventi ruoli distinti e complementari rispetto ai quali vanno assicurate corrette procedure di decisione e comunicazione:
 - i diversi ruoli sono stati chiari?

⁵ Per un approfondimento sui parametri per una metavalutazione cfr. M. Castoldi, "Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di autovalutazione", Napoli, Tecnodid, 2002.

- il processo valutativo è stato collegiale?
- le modalità di comunicazione sono state efficaci?
- i diversi attori si sono sentiti partecipi?
- il **piano strategico**, in quanto evento innovativo che alimenta un processo di consapevolezza delle proprie scelte e di costruzione dei percorsi di miglioramento:
 - il processo valutativo è stato funzionale al cambiamento?
 - vi sono state ricadute sulla qualità del servizio?
 - vi sono state ricadute sui soggetti coinvolti?
 - quali apprendimenti ha fatto la scuola?

Si tratta di alcuni riferimenti generali su cui impostare un processo di analisi e revisione critica delle azioni valutative messe in campo, il quale richiama ancora una volta i compiti e le responsabilità del Dirigente, nella sua posizione di interfaccia tra valutazione interna ed esterna e nel suo ruolo di coordinamento e di garanzia nel governo dell'istituzione scolastica.

PER APPROFONDIRE
N. Bottani - A. Cenerini (a cura di), <i>Una pagella per la scuola</i> , Trento, Erickson, 2003.
M. Castoldi, <i>Si possono valutare le scuole</i> , Torino, SEI, 2008.
B. Losito – G. Pozzo, <i>La ricerca azione</i> , Roma, Carocci, 2005.
C. Scurati (a cura di), <i>Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica</i> , Brescia, La Scuola, 2005.

Mario Castoldi