

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

**La valutazione degli apprendimenti, dell'insegnamento e del funzionamento del sistema scolastico: linee evolutive, teorie, metodi, strumenti e criticità in atto**

**This is a pre print version of the following article:**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/126948> since

*Publisher:*

Armando

*Terms of use:*

Open Access

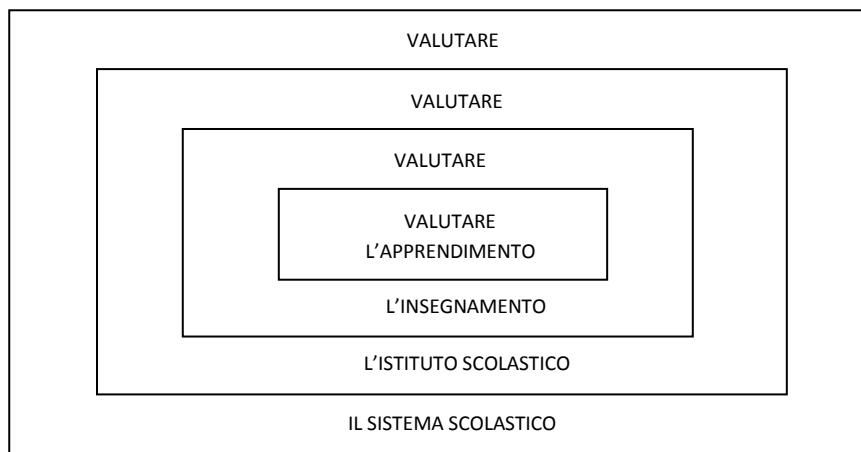
Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from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

(Article begins on next page)

## ***La valutazione degli apprendimenti, dell'insegnamento e del funzionamento del sistema scolastico: linee evolutive, teorie, metodi, strumenti e criticità in atto***

Il tema della valutazione in ambito scolastico richiede di essere affrontato in una prospettiva sistemica, capace di evidenziare le reciproche relazioni tra i diversi piani su cui si esercita: gli apprendimenti, in quanto “cuore” della mission scolastica, gli insegnamenti, gli Istituti scolastici, il sistema scuola nel suo complesso (Tav. 1). In questo contributo proveremo a fornire alcuni riferimenti essenziali in rapporto a ciascuno dei piani indicati, con particolare riguardo alle questioni chiave presenti nel dibattito attuale e alle linee di sviluppo emergenti nei prossimi anni.

Tav. 1 I piani di una valutazione di sistema



### **1. VALUTARE L'APPRENDIMENTO**

#### **1.1 Questioni emergenti**

Una questione chiave relativa al dibattito sulla valutazione degli apprendimenti riguarda gli scopi del valutare. Aldilà delle specifiche differenze tra le diverse funzioni valutative (formativa, diagnostica, sommativa, certificativa, etc.), si possono riconoscere due logiche di fondo con cui considerare la valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. La logica di *controllo*, sintetizzabile nell'espressione “valutazione dell'apprendimento”, caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati; si fonda su una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. La logica di *sviluppo*, sintetizzabile nell'espressione “valutazione per l'apprendimento” caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione, utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo e ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento; si fonda su una integrazione ricorsiva tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa (cfr. Weeden-Winter-Broadfoot, 2009).

Un'altra polarità che attraversa il dibattito valutativo sugli apprendimenti è quella tra personalizzazione e standardizzazione, che richiamata l'assetto istituzionale previsto con la L. 53/2003: da un lato si prevede una valutazione del singolo studente da parte dei docenti responsabili del suo percorso formativo relativa agli apprendimenti e al comportamento e sostanziata nella certificazione delle competenze raggiunte; dall'altro si prevede una valutazione di sistema da parte dell'INVALSI relativa alle conoscenze ed abilità acquisite dagli studenti.

La logica della *personalizzazione* fa riferimento al percorso formativo concretamente svolto dal singolo studente e si caratterizza, pertanto, per una valutazione “contestuale” e calibrata sulle peculiarità di tale percorso. Tale logica si caratterizza per il principio della personalizzazione dell'atto valutativo, centrato sull'unicità del percorso formativo del singolo studente e sulla peculiarità della sua valutazione, in riferimento alle caratteristiche della sua persona e della sua esperienza formativa. Viene enfatizzato il carattere globale della valutazione, non riducibile alle sue componenti disciplinari ma orientato a cogliere il

valore dell'esperienza formativa complessiva, e la sua natura contestualizzata, riferita alle specifiche attività ed esperienze scolastiche concretamente agite

La logica della *standardizzazione* fa riferimento all'insieme dei traguardi formativi ritenuti essenziali a livello di sistema scolastico e si caratterizza per una valutazione complessiva della capacità di tale sistema di raggiungere i traguardi previsti. Tale logica si caratterizza per il principio della standardizzazione dell'atto valutativo, in quanto dispositivo sociale attraverso cui verificare il raggiungimento o meno di determinati traguardi formativi ritenuti essenziali. Viene enfatizzato il carattere specifico della valutazione, orientato ad accertare il raggiungimento degli obiettivi disciplinari indicati dai documenti programmatici nazionali, e la sua natura decontestualizzata, riferita ad alcuni traguardi astratti, socialmente riconosciuti come irrinunciabili nel percorso scolastico degli studenti.

Anche dal punto di vista delle modalità valutative le due logiche fanno riferimento a strumenti inevitabilmente diversi e coerenti con le premesse indicate: mentre la logica della standardizzazione viene inevitabilmente perseguita attraverso l'impiego di test strutturati, l'introduzione di modalità più qualitative si giustifica pienamente in rapporto alla logica della personalizzazione, come strumento attraverso cui ricostruire e documentare il percorso formativo del singolo studente, nella sua unicità e nella globalità delle dimensioni del proprio sviluppo personale. Occorre evidenziare come le due logiche valutative che abbiamo richiamato risultino perfettamente compatibili in una prospettiva di sistema di valutazione: la prima centrata sulla valutazione del singolo studente e basata sul principio della personalizzazione del giudizio; la seconda centrata sul sistema scolastico e basata sulla standardizzazione in rapporto a parametri comuni fissati a livello nazionale.

## **1.2 Il focus sulla competenza**

Il costrutto della competenza, in quanto chiave di volta con cui affrontare le questioni poste, comporta un processo di radicale revisione della valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico, evidente a partire dai primi anni '80 nei paesi di lingua inglese attraverso lo sviluppo di molteplici prospettive valutative, accomunate da una critica profonda alle modalità valutative tradizionalmente impiegate nei contesti scolastici, con particolare attenzione all'uso inflazionato di test e prove strutturate.

Le modalità valutative tradizionali si limitano ad accertare i processi cognitivi più semplici ed elementari, in quanto congruenti con le caratteristiche delle prove strutturate, mentre non sono in grado di apprezzare abilità più complesse quali i processi di analisi e sintesi, la riflessione critica, soluzioni creative ed originali a problemi aperti, etc. Ciò determina uno schiacciamento del processo formativo su un sapere di tipo riproduttivo, a scapito di modalità elaborative e strategiche, in una sorta di circolo vizioso tra percorsi valutativi ed insegnativi. Inoltre il sapere scolastico tende a rimanere "inerte", in quanto incapsulato nel contesto scuola ed incapace di connettersi a situazioni di realtà, con conseguenti riflessi sulla significatività dell'esperienza scolastica e la motivazione degli studenti nei suoi confronti. Tale incapsulamento si ripercuote anche sulla valutazione, la quale tende a basarsi su compiti astratti e decontestualizzati, incapaci di agganciarsi a contesti reali e significativi e comprensibili solo nel contesto della cultura scolastica.

La valutazione tradizionale impiega quasi esclusivamente prove individuali, in sintonia con un analogo approccio al processo di apprendimento centrato sul rapporto "privato" tra lo studente e il sapere. Viene attribuito scarso rilievo a prove di gruppo, richiedenti un'elaborazione e uno sforzo collettivo, e – di conseguenza – ai correlati processi di comunicazione sociale, di confronto culturale e di collaborazione, particolarmente cruciali nei contesti professionali e nelle situazioni reali. Un'altra sua caratteristica è di rimanere implicita nei suoi criteri e di basare la sua credibilità sulla segretezza delle prove richieste e l'assenza di opportunità di comunicare con altri o di avvalersi di strumenti di consultazione e di supporto (testi, appunti, sussidi).

Ciò evidenzia come, al di là delle affermazioni di principio e delle dichiarazioni di intenti, la funzione prevalente della valutazione scolastica rimanga quella di classificare gli studenti in rapporto alla qualità delle loro prestazioni e, in particolare in alcuni ordini di scuola, a selezionarli attraverso il successo scolastico. Ciò tende a perpetuare una netta separazione tra momento formativo e valutativo, impedendo a quest'ultimo di sviluppare la sua funzione promozionale e orientativa in rapporto al processo di apprendimento. Un'altra separazione tipica della valutazione tradizionale è quella tra i ruoli di valutatore e di valutato, relegando lo studente ad una funzione passiva di mero oggetto del processo valutativo. Ciò determina una deresponsabilizzazione da parte dello studente nei confronti della sua valutazione, avvertita come estranea e

minacciosa, evidente nel fiorire di strategie di sopravvivenza tipiche della cultura scolastica (copiare, aggirare gli ostacoli, “fregare” l’insegnante, etc.).

Tali critiche riflettono un’idea di apprendimento congruente con il paradigma del costruttivismo socio-culturale, imperniata sui concetti chiave della costruzione attiva, dell’ancoramento a contesti specifici e della collaborazione di gruppo: proprio queste tre dimensioni stanno sullo sfondo dei diversi rilievi mossi alla valutazione, orientati verso un protagonismo dello studente nel processo valutativo, un riferimento a compiti contestualizzati e vicini alle situazioni di realtà e una valorizzazione della dimensione sociale dell’apprendimento. Le critiche mosse alla valutazione tradizionale e, in particolare, alla pratica del testing costituiscono il retroterra da cui muovono i contributi orientati a delineare una nuova idea di valutazione, in una prospettiva valutativa più autentica e dinamica.

Le due proprietà essenziali della valutazione educativa divengono l’ancoramento a compiti autentici e significativi e l’opportunità di feed-back immediati per studenti ed insegnanti. Da qui un diverso rapporto tra il processo formativo e valutativo, che divengono momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, ed una distribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo. Si possono riconoscere un insieme di parole chiave che connotano la nuova filosofia valutativa e ne marcano inequivocabilmente la distanza con le pratiche valutative tradizionali. Innanzi tutto la *significatività* delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico e la formazione delle nuove generazioni, in contrasto con la valenza quasi esclusivamente riproduttiva che caratterizza le prestazioni richieste dalla valutazione tradizionale. In secondo luogo l’*autenticità* dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal mondo reale, in contrasto con il carattere astratto e artificioso delle attività proposte dalla valutazione tradizionale. In terzo luogo la *processualità* della valutazione nel cogliere il nesso inestricabile tra la prestazione e la modalità che l’ha generata, in contrasto con l’esclusiva attenzione al prodotto di apprendimento tipico della valutazione tradizionale.

In quarto luogo la *responsabilità* affidata allo studente nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi valutative e l’incoraggiamento di forme autovalutative, in contrasto con la natura deresponsabilizzante della valutazione tradizionale. In quinto luogo la *promozionalità* dell’azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo e al conseguimento dei suoi risultati, in contrasto con il valore classificatorio e selettivo della valutazione tradizionale. In sesto luogo la *ricorsività* tra momento formativo e valutativo, per la quale il secondo diventa parte integrante e “strumento di intelligenza del primo”, in contrasto con la tradizionale separazione presente nella valutazione tradizionale.

In settimo luogo la *dinamicità* della valutazione, pensata come processo di accompagnamento attento al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale di sviluppo dello studente, in contrasto con il carattere statico della valutazione tradizionale. In ottavo luogo la *globalità* del momento valutativo, attento all’integrazione tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotive, conative), in contrasto con la natura analitica e riduzionistica della valutazione tradizionale. Infine la *multidimensionalità* del processo valutativo, come combinazione di molteplici fonti di dati e prospettive di lettura dell’evento formativo, in contrasto con il carattere monodimensionale della valutazione tradizionale.

Da tali parole chiave si possono sintetizzare le sfide più suggestive poste ai significati e alle pratiche valutative in ambito scolastico:

- *puntare a compiti valutativi più autentici*, ovvero capaci non solo di accertare il possesso di conoscenze e abilità da parte degli studenti, ma anche la loro capacità di usare tale sapere per affrontare situazioni poste dal loro contesto di realtà;
- *promuovere una maggior responsabilizzazione dello studente* nel processo valutativo, riconoscendogli un ruolo attivo di soggetto della valutazione non solo di oggetto, e aiutandolo a riconoscere i significati e le potenzialità formative insite nel valutare;
- *integrare la valutazione del prodotto* della formazione, la parte emersa dell’iceberg, *con quella del processo* formativo, la parte sommersa dell’iceberg, il “che cosa si apprende” con il “come si apprende”, in modo da recuperare la globalità e la complessità dell’esperienza di apprendimento;
- *oltrepassare i confini disciplinari della valutazione*, prestando attenzione e valorizzando le dimensioni trasversali dell’apprendimento, evidenziate attraverso la messa a fuoco delle competenze chiave proposta nel secondo capitolo;

- riconoscere e *sviluppare la valenza metacognitiva* sottesa al processo valutativo, in quanto opportunità di consapevolezza del proprio apprendere e di presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Pensare la valutazione degli apprendimenti in termini di competenze richiede di fare i conti con la loro natura polimorfa, con la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica. Ciò impedisce di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno: si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi capaci, nella loro complementarietà, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectiva dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

A partire dal principio di triangolazione si può riconoscere una prospettiva trifocale da cui osservare lo sviluppo della competenza nel soggetto, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva (vd. Tav.2).

Valutazione delle competenze: una prospettiva trifocale



La *dimensione soggettiva* richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: "come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?"

La *dimensione intersoggettiva* richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle

famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: “quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?”

La *dimensione oggettiva* richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: “quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?”.

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva trifocale proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

## 2. VALUTARE L'INSEGNAMENTO

### 2.1 Questioni emergenti

Aldilà delle ragioni culturali, sociali e contrattuali che rendono problematica la valutazione del lavoro docente, in relazione alle ambivalenze connesse al ruolo professionale del docente, vi sono anche ragioni di ordine epistemologico a complicare le questioni; ragioni connesse all'oggetto stesso della valutazione, l'azione di insegnamento, e agli interrogativi sulla sua valutabilità. Molte delle caratteristiche dell'insegnamento, infatti, si possono considerare ostacoli alla possibilità di osservarlo, misurarlo, giudicarlo, confrontarlo, in una parola riconoscerlo come oggetto di un processo valutativo:

- la sua natura *processuale* impedisce una valutazione “a freddo”, distanziata nel tempo e nello spazio, bensì richiede di fare i conti con la dinamica degli eventi nel corso del loro svolgimento;
- la sua natura *contestuale* non consente l'assunzione di idealtipi di comportamento universali, bensì richiede di calibrare la realtà e le azioni in rapporto ad un “qui e ora” unico e irripetibile;
- la sua natura *relazionale* non permette di limitare l'osservazione al piano del contenuto, bensì richiede un'assunzione delle modalità di reciproca interazione e della dinamica relazionale agita con i singoli e con il gruppo;
- la sua natura *pragmatica* - finalizzata al raggiungimento di determinati risultati di apprendimento - implica l'esigenza di commisurare i comportamenti professionali e le azioni didattiche in rapporto agli apprendimenti effettivamente conseguiti dagli allievi;
- la sua natura *plurale* - in quanto rivolta ad un gruppo di allievi nel quale ciascuno è portatore di un proprio insieme di bisogni, motivazioni, preconcoscenze, atteggiamenti, stili di apprendimento - richiede di valutare l'efficacia in rapporto alle risposte fornite a tali diversità;
- la sua natura *istituzionale* - in quanto agita all'interno di un contesto scolastico dotato di norme, indicazioni programmatiche, codici simbolici - richiede di collocare l'azione del singolo insegnante entro un quadro interpretativo più ampio.

Da qui una intrinseca problematicità nella dialettica tra modelli di valutazione ed azione di insegnamento,

espressa da Hopkins con queste parole: “*esiste una tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori e il carattere globale e dinamico del processo educativo*” (Hopkins, 1994: 164).

In rapporto a tale problematicità le esperienze di valutazione dell'insegnamento e degli insegnanti realizzate a livello internazionale possono essere ricondotte a due differenti approcci valutativi. Da un lato un approccio di tipo *rendicontativo* - rintracciabile nelle esperienze di Francia, Inghilterra, Stati Uniti, Australia, Nuova Zelanda – ispirato ad una logica di controllo delle prestazioni professionali dei docenti funzionale all'erogazione di misure incentivanti e/o sanzionatorie. L'attenzione è prevalentemente centrata sui risultati di apprendimento e sul "valore aggiunto" imputabile all'insegnamento, attraverso procedure di verifica standardizzabili e comparabili e uno spostamento della funzione valutativa verso l'esterno della scuola (ispettori, esperti, personale qualificato).

Dall'altro un approccio di *sviluppo professionale* – rintracciabile nelle esperienze di Germania, Irlanda, Danimarca, Spagna, Giappone - ispirato ad una logica formativa funzionale al miglioramento delle azioni professionali dei docenti. L'attenzione si sposta sulla qualità dei processi insegnativi, attraverso procedure qualitative e idiografiche attente alle caratteristiche degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sui docenti. Ne consegue una focalizzazione su forme di autovalutazione da parte degli stessi docenti e di valutazione "tra pari" supportate da azioni di consulenza e di guida.

La stessa questione della professionalità docente e delle forme di responsabilità a cui l'insegnante è chiamato assume significati diversi in rapporto ai due idealtipi valutativi indicati, per quanto incrociati e combinati diversamente nelle esperienze pratiche. Mentre nel primo approccio viene esercitata una responsabilità di tipo contrattuale, per quanto riferita ai risultati di apprendimento più che al rispetto di adempimenti formali, il secondo approccio si fonda sulla responsabilità professionale dei docenti.

## **2.2 Il valore della riflessività**

Di fronte alle difficoltà evidenziate un primo passo utile ad affrontare la questione può essere quello di definire le premesse – culturali e metodologiche – su cui impostare la questione della valutabilità degli insegnanti e della loro azione professionale.

La prima riguarda il *carattere situato* dell'insegnamento, ossia la sua collocazione all'interno di un contesto specifico che ne conferisce i significati salienti e il suo valore. L'insegnamento è un'attività del "qui e ora", si concretizza in un contesto dinamico e nel tempo in cui questo contesto vive; la trasmissione del sapere (insieme ai comportamenti e alle emozioni e ai valori) non può che avvenire nella pratica, ossia nell'agire in un contesto comune di docenti e discenti. Si insegna e si apprende in una classe, in un gruppo, in una piccola o grande comunità" sociale: è da questo situazionismo dinamico del processo educativo che occorre partire per tentare di comprendere la qualità dell'insegnamento.

La seconda riguarda il *valore relativo* dell'efficacia dell'insegnamento, il cui principio cardine è la flessibilità delle scelte in funzione delle condizioni contestuali. Il fatto che si insegni in un contesto dinamico, in una scuola, che è il campo in cui precipitano le innumerevoli variabili degli allievi, dei colleghi e dei saperi, incide sulle condizioni di efficacia dell'azione professionale. L'azione reale dell'insegnare, che ha sempre elevate percentuali di imprevedibilità, data la presenza di un certo numero di soggetti in età evolutiva, richiede molto spesso una flessibilità simile a quella degli attori che recitano a soggetto. Che lo voglia o no, il docente nella situazione classe deve modificare continuamente rotta e velatura, ma senza perdere il senso del viaggio e l'orizzonte culturale più ampio in cui i ragazzi e la loro comunità sono situati nel tempo e nello spazio dati.

La terza riguarda la *dimensione cooperativa* dentro cui si svolge l'azione di insegnamento, il suo essere collocato all'interno di una comunità di pratiche. Perché un insegnante possa insegnare in modo significativo, deve sentire di appartenere a un gruppo di colleghi con cui condivide, nella libera articolazione individuale, programmi, metodi, contenuti e responsabilità di gestione di una scuola che si sente parte di una comunità reale (famiglie, quartiere, città). Il compito complessivo del singolo e di tutti, nel fare scuola, è quello di produrre cultura in senso antropologico.

La quarta riguarda la *competenza pratico-professionale* che qualifica il ruolo docente. La figura professionale dell'insegnante è per sua natura caratterizzata da una pluralità di valenze che, normalmente, si manifestano nell'azione educativa secondo una prospettiva olistica. Si tratta, infatti, di un agire pratico-professionale dove è richiesto al soggetto di cogliere un quadro articolato e mutevole di situazioni al fine di attivare pratiche educative flessibili ed adeguate alla complessità del contesto. Un agire che, per dirla con

Damiano (1993), connette la dimensione poetica relativa alla gestione della mediazione didattica con la dimensione pratica relativa alla valenza educativa dell'insegnamento. Seguendo la linea di riflessione proposta da Pellerey (1998), proprio la dimensione etico–sociale diviene l'orizzonte di senso e di qualità dell'agire professionale: mediante una "razionalità pratica", essa permette al docente di conferire significato all'esperienza integrandola nella propria identità e promovendo così un continuo processo autoformativo.

La quinta riguarda la caratterizzazione dell'insegnante come *professionista riflessivo*, secondo l'espressione proposta da D. Schon. Riflettere sul tema della riflessività in azione dell'insegnante significa mettere in evidenza l'importanza di un approccio situato e (auto)riflessivo al tema della valutazione dell'insegnamento, valorizzando il cammino del/i docente/i verso la consapevolezza dell'agire personale e collegiale. Tale processo, orientato all'esplicitazione della conoscenza tacita, si attua attraverso la ricostruzione narrativa delle esperienze vissute e la ricerca di trame interpretative e conoscitive che scaturiscono dalla riflessione nell'azione e sull'azione. In altri termini, "gli esperti riflettono su quello che stanno facendo soprattutto quando hanno dubbi o le cose non vanno come si aspettano...la riflessione sull'azione è la via per rendere esplicita la conoscenza tacita e per sviluppare soluzioni alternative" (Schon, 1993. 58).

La sesta riguarda l'*anello ricorsivo tra teoria e prassi* entro cui collocare il processo valutativo. Il tema della riflessività delinea una prospettiva (auto)formativa che raccoglie e sviluppa gli elementi conoscitivi esperiti nell'azione attraverso passaggi di riflessione e rilettura partecipata e condivisa, attorno ai quali aprire le possibilità di forme di (auto)valutazione fortemente contestualizzate in grado di offrire ai docenti una rappresentazione dall'interno della propria esperienza. In questo modo, la comprensione delle situazioni non è il risultato dell'applicazione di una teoria, bensì una sorta di attività metacognitiva intorno alle azioni che si compiono che consente di arricchire di nuovi significati il patrimonio di conoscenze già posseduto.

A partire da tali premesse possiamo provare a strutturare i passaggi chiave di un percorso di valutazione del lavoro docente: la Tav. 3 identifica tali passaggi e le loro reciproche relazioni: un primo passo consiste nell'elaborare e condividere un'idea di qualità del lavoro docente da porre come riferimento per il processo valutativo. Proprio il carattere situato della qualità dell'insegnamento sottolinea l'esigenza di un approccio partecipato alla costruzione dell'idea di lavoro docente, evitando di assumere aprioristicamente modelli predefiniti.

Tav. 3 Struttura di base di un processo di valutazione del lavoro docente



Una volta identificata l'idea di qualità relativa al lavoro docente, si tratta di strutturare un percorso di analisi sulle prassi professionali esistenti, finalizzato ad esplorare criticamente lo stato dell'arte; in coerenza con quanto detto a proposito della ricerca valutativa, il principio base su cui impostare il percorso di analisi riguarda il confronto tra le diverse prospettive. Le risultanze della valutazione divengono la base per la definizione di azioni di miglioramento, che possono essere riferite al singolo docente, in termini di percorso di sviluppo professionale, al gruppo docente responsabile di una classe (team docente, consiglio di classe, etc.), in termini di piano di sviluppo della propria azione educativo-didattica, al gruppo docente di scuola, in termini di azioni di miglioramento condotte tra più classi o a livello di Istituto.

### 3. VALUTARE GLI ISTITUTI SCOLASTICI

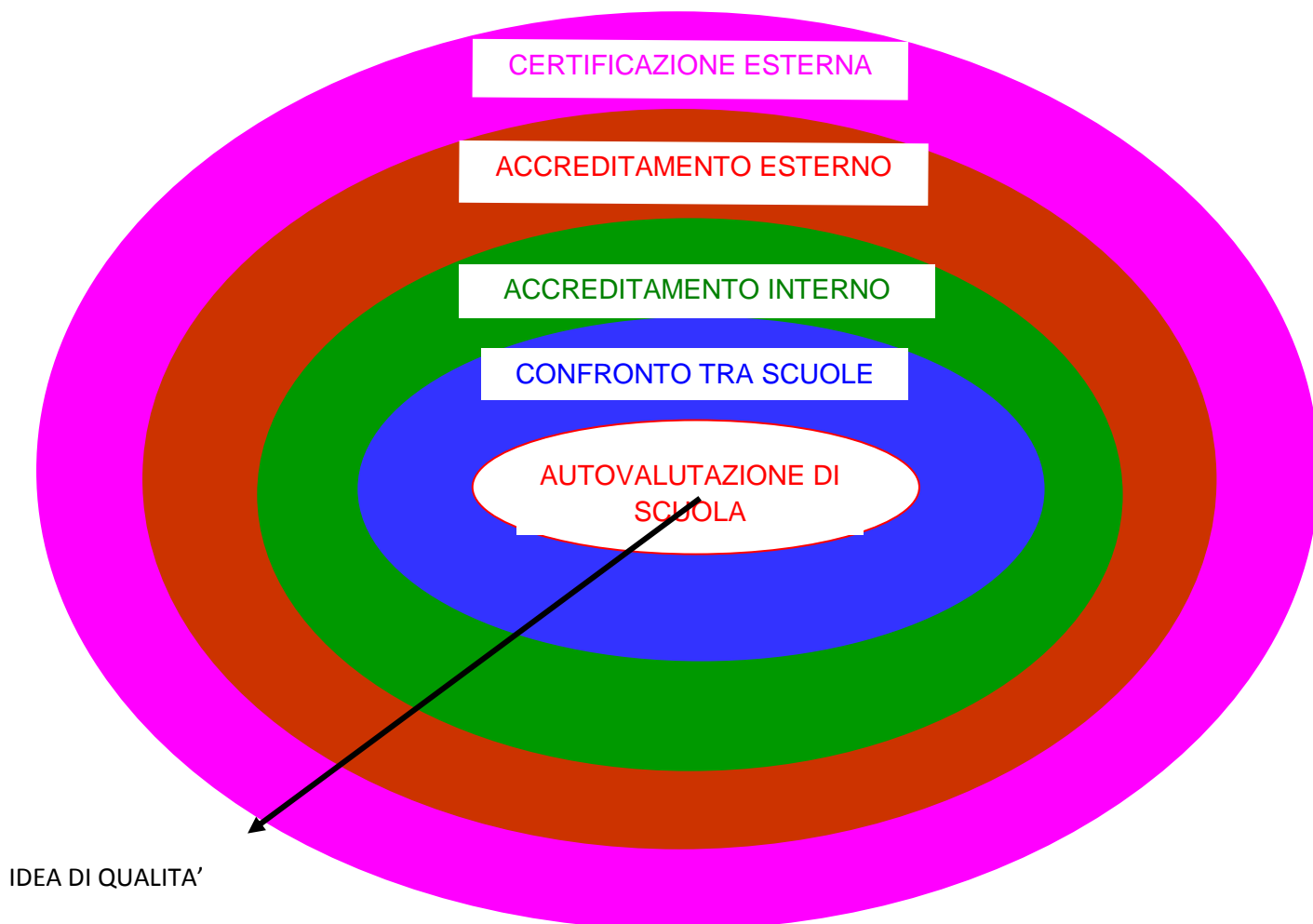
#### 3.1 Questioni emergenti

Le differenti modalità con cui realizzare una valutazione degli Istituti scolastici possono essere ordinate in relazione ai soggetti a cui è affidato il compito di elaborare l'idea di qualità della scuola su cui strutturare l'impianto valutativo e di controllarne la effettiva presenza: l'espressione di un giudizio di valore sul funzionamento di una scuola, infatti, comporta il riferimento ad un insieme di criteri di giudizio che



strutturano l'idea di qualità della scuola assunta a modello; proprio l'individuazione dei soggetti a cui è affidata la definizione dell'idea di qualità, e il successivo controllo, consente di riconoscere differenti approcci valutativi, lungo un continuum che dall'interno della scuola si sposta progressivamente verso l'esterno (vd. Tav. 4).

Tav. 4 Livelli di analisi della qualità



Il movimento dall'interno verso l'esterno della scuola risulta evidente nella presentazione dei cinque approcci delineati: da una definizione interna dell'idea di qualità da parte degli operatori scolastici – tipica dei processi di autoanalisi di Istituto – si passa ad un confronto relativo tra scuole nelle esperienze di monitoraggio basate sul confronto tra scuola e ad un modello assoluto di riferimento nelle forme di accreditamento e nelle procedure di certificazione.

I diversi approcci indicati segnalano prospettive più centrate sulla valutazione interna (i diversi approcci auto valutativi) e prospettive più orientate verso una valutazione esterna (monitoraggio tra scuola, accreditamento, certificazione). Può essere utile riprendere questo tema allo scopo di evidenziare la stretta complementarietà tra le due prospettive, evidenziata con arguzia da David Nevo con un'aforisma al negativo: *“Tutti temono la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna”*.

Le due forme di valutazione, infatti, presentano caratteri opposti e complementari, come sintetizzato nella Tav. 5; da qui la necessaria integrazione tra di esse, una esigenza avvertita e condivisa da tutti coloro che si occupano di questi temi .

Tav. 5 Tratti distintivi della valutazione esterna ed interna.

ESTERNA	INTERNA
Decentramento punto di vista	Valorizzazione significati contestuali
Parametri di riferimento comuni	Intensificazione processi di analisi
Status differente	Status simile
Valori estranei	Valori condivisi
Dialogo a distanza con i decisori	Dialogo continuo con i decisori
Imparzialità del giudizio	Coinvolgimento degli attori

### 3.2 Integrare prospettiva interna ed esterna

Accettando, quindi, come un 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 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 incessante (per un approfondimento dei rapporti tra valutazione interna ed esterna in una prospettiva di sistema di valutazione cfr. Castoldi, 2008).

Se riportiamo tale riflessioni alla scuola italiana possiamo evidenziare, in una complessiva arretratezza e fragilità in maniera valutativa, una particolare debolezza delle forme di valutazione interna, in nessun modo sostenute e incentivate dall'Amministrazione scolastica. Ci troviamo di fronte a molteplici iniziative “dal basso” - fatte di sperimentazioni, di esplorazione di percorsi, di entusiasmi e di delusioni repentine –, senza le condizioni per radicarsi come parte di un sistema di valutazione organico e plurale. La disanima delle potenzialità e dei limiti delle esperienze di valutazione interna consente di focalizzare l'attenzione su alcuni criteri regolativi dei processi di valutazione a livello di Istituto Scolastico:

- integrare funzionalmente le valutazioni “dal basso” con i processi in atto di valutazione di sistema, sia a livello nazionale (azioni dell'INVALSI), sia a livello internazionale (indagini promosse da OCSE e IEA);
- potenziare il potenziale migliorativo connesso alle azioni valutative, da assumere come condizione e come strumento di orientamento per la gestione di piani di sviluppo;
- valorizzare la natura partecipata della valutazione nelle diverse fasi del processo (messa a fuoco delle ipotesi, progettazione e realizzazione dell'indagine, interpretazione dei risultati, decisioni migliorative), non solo attraverso un'informazione a monte e a valle;

- sviluppare una maggiore attenzione sui dati empirici, a supporto della esplorazione delle rappresentazioni dei diversi soggetti, come condizione per assumere decisioni fondate e rigorose;
- assicurare forme di accompagnamento e di supporto alle esperienze di valutazione interna, in modo da rafforzarne il rigore metodologico e la credibilità sociale.

#### 4. VALUTARE IL SISTEMA SCOLASTICO

##### 4.1 Questioni emergenti

La strutturazione di un sistema di valutazione del servizio scolastico si sviluppa intorno a due parametri chiave: da un lato i livelli di articolazione territoriale su cui si struttura la valutazione del sistema di istruzione e formazione, dall'altro gli ambiti di indagine che caratterizzano un sistema di valutazione in ambito formativo (vd. Tav. 6). Per quanto riguarda i livelli possiamo individuare quattro piani tra loro interconnessi: innanzi tutto un *piano internazionale*, il quale tende ad assumere anche in materia valutativa un ruolo sempre più cogente e rilevante; i soggetti chiave attualmente possono essere riconosciuti nell'OCSE (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD in sede internazionale), nello IEA e nel Consiglio d'Europa. In secondo luogo un *piano nazionale*, che riconosce nell'INVALSI il soggetto a cui affidare il presidio delle funzioni valutative, in una logica di controllo dei livelli essenziali di prestazione del sistema scuola nel contesto dell'autonomia scolastica. In terzo luogo un *piano regionale*, il quale risulta attualmente il meno chiaro in quanto connesso alla definizione delle competenze affidate alla regione in materia scolastica e, di conseguenza, anche in ambito valutativo; i due soggetti attualmente titolari di competenze valutative in ambito regionale sono le Direzioni scolastiche regionali, in quanto articolazione amministrativa del MIUR, e le Regioni, che assumeranno in prospettiva un ruolo sempre più cruciale. In quarto luogo un *piano relativo alla singola istituzione scolastica*, inevitabilmente destinata a svolgere un ruolo decisivo in un contesto di autonomia. Il soggetto chiave potrebbe essere un "Nucleo interno di valutazione", non ancora previsto nell'attuale assetto degli Organi collegiali, ma indispensabile snodo a livello di singola scuola.

Riguardo agli ambiti di indagine possiamo richiamare gli oggetti prevalenti intorno a cui strutturare un sistema valutativo, anche in riferimento alle esperienze condotte in altri paesi: da un lato si può distinguere tra una valutazione delle azioni formative e dei soggetti responsabili di tali azioni, dall'altro nell'ambito delle azioni si possono considerare le modalità di funzionamento e le prestazioni ottenute. Sulla base di tali categorie concettuali si sono considerati tre ambiti valutativi: una *valutazione dei processi* - organizzativi, curricolari e didattici - messi in atto dal sistema scolastico; una *valutazione dei risultati* ottenuti dal sistema, con particolare riguardo ai risultati di apprendimento degli studenti; una *valutazione dei soggetti* che compongono il sistema scolastico (dirigenti scolastici e docenti, in primis). Attraverso l'incrocio con l'altro parametro considerato - relativo ai diversi livelli territoriali - tali ambiti possono essere analizzati in rapporto alle diverse articolazioni del sistema scolastico: sistema nel suo complesso, aree territoriali, singole istituzioni scolastiche; singole classi.

Nell'attuale cornice istituzionale e normativa si tratta di identificare quali sono i tasselli attualmente a disposizione che prefigurano l'avvio di un sistema di valutazione nel nostro paese (vd. Tav. 56). Aldilà delle incertezze normative, infatti, in questi anni sono venuti maturando un insieme di passaggi che consentono di delineare un sistema in divenire e permettono di individuare le coordinate entro cui collocare gli sviluppi futuri. Per quanto riguarda il *livello internazionale* si vanno moltiplicando gli interventi in materia valutativa che comportano riflessi - più o meno diretti - nelle politiche scolastiche nazionali e condizionano gli indirizzi dei sistemi di valutazione dei diversi paesi; tra di essi i più rilevanti sono:

- il programma PISA (Programme for International Student Assessment) promosso dall'OCSE;
- il sistema di indicatori messo a punto per il monitoraggio dei sistemi scolastici appartenenti all'Unione Europea in rapporto agli obiettivi fissati a Lisbona per il 2020;
- il progetto INES (Indicatori internazionali dei sistemi educativi) promosso dall'OCSE nei primi anni '90 e che prevede la redazione periodica di un rapporto comparativo sui diversi sistemi scolastici (*Education at a glance*, pubblicato in italiano con il titolo *Uno sguardo sull'educazione*);
- le ricerche nell'ambito della valutazione degli apprendimenti promosse dallo IEA Per approfondimenti vedi <http://www.iea.nl>), tra cui sono particolarmente note il progetto TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, rivolto agli studenti del quarto e dell'ottavo anno di istruzione scolare)

e il progetto PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, rivolto agli studenti del quarto anno di istruzione scolare).

Per quanto riguarda il *livello nazionale*, il ruolo decisivo attribuito all'INVALSI è già stato prefigurato nelle varie edizioni dei Progetti pilota realizzate negli scorsi anni e nell'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione negli ultimi anni, con il compito di accertare alcuni apprendimenti basilari nell'ambito linguistico e matematico nelle classi II e IV elementare, I media, II superiore.

Tav. 6 Verso un sistema di valutazione: tasselli a disposizione.

	<b>PROCESSI</b>	<b>ESITI</b>	<b>SOGGETTI</b>
<b>LIVELLO INTERNAZIONALE</b> (OCSE – IEA – Consiglio d'Europa)	Monitoraggio obiettivi Agenda di Lisbona OCSE – Education at a Glance	OCSE-PISA Ricerche IEA	
<b>LIVELLO NAZIONALE</b> (INVALSI)		Testing apprendimenti (Art. 3, comma b L. 53/03)	
<b>LIVELLO REGIONALE</b> (DSR – Regioni)	Accreditamento sedi che erogano attività di orientamento e di formazione professionale (DM 166/2001)		
<b>LIVELLO DI ISTITUTO</b> (Nucleo di valutazione)		Valutazione degli studenti (Art. 3, comma a L. 53/03)	

Riguardo al *livello regionale* nell'attuale quadro normativo la potestà valutativa delle Regioni si esercita soprattutto in rapporto all'accREDITAMENTO degli enti, pubblici e privati, che erogano attività di orientamento e di formazione professionale: in base ai principi stabiliti dalla L.196/97 di riordino della formazione professionale e tradotti operativamente dal DM 166/2001, la maggioranza delle regioni hanno implementato la procedura di accREDITAMENTO utile a predisporre l'albo degli enti accREDITATI e, quindi, nelle condizioni di accedere ai bandi di finanziamento delle istituzioni nazionali e comunitarie.

A *livello di Istituto scolastico* non vi sono azioni valutative generalizzate in una logica di sistema; esistono, tuttalpiù, alcuni riferimenti normativi, in rapporto ai quali i singoli Istituti scolastici, in modo discrezionale e volontaristico, realizzano esperienze locali, a volte anche molto significative. Riguardo agli esiti formativi il riferimento normativo chiave è riconducibile alla L. 53/03, la quale affida ai docenti la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento degli studenti.

#### 4.2 Linee di sviluppo

A partire dall'analisi dei sistemi scolastici degli altri paesi europei si possono riconoscere diverse sollecitazioni utili alla definizione delle scelte future nel nostro paese, che in buona parte confermano le considerazioni critiche già svolte nella sezione precedente:

- la elaborazione di standard di apprendimento e di qualità del servizio a livello nazionale, in grado di rappresentare un riferimento cogente per le azioni di valutazione ai diversi livelli;
- lo sviluppo e la promozione di processi di valutazione interna a livello di Istituto, attraverso la definizione di impegni per le scuole in campo valutativo, la messa a disposizione di schemi e strumenti autovalutativi, la fornitura di servizi di assistenza e di supporto;
- l'implementazione di modalità di valutazione del personale docente strutturate e vincolanti e del relativo sistema di incentivi e sanzioni ad esso collegato;
- la complementarità tra approcci valutativi esterni ed interni, riconosciuti come fasi distinte di un processo di valutazione integrato e coerente;
- la ricerca di assetti istituzionali che garantiscano la necessaria indipendenza agli enti responsabili della valutazione del sistema scolastico in rapporto al livello politico ed amministrativo;

- la definizione di compiti valutativi affidati al livello regionale, funzionalmente integrati con il livello nazionale e di Istituto, in una logica di sistema coerente, pur nel rispetto delle specifiche competenze;
- la valorizzazione del ruolo del Consiglio di Istituto e del Capo di Istituto nella valutazione a livello di scuola, individuati come soggetti chiave delle responsabilità valutative, senza la proliferazione di organismi istituzionali ad hoc, se non su un piano tecnico ed operativo;
- la diffusione di sistemi di indicatori quantitativi, ai diversi livelli, che favoriscano opportunità di confronto tra gli Istituti scolastici e tra i diversi livelli del sistema e consentano di disporre di punti di riferimento per la individuazione di traguardi di sviluppo;
- l'attenzione al ritorno di informazione agli operatori scolastici delle azioni valutative, in modo da valorizzare e tradurre concretamente la funzione regolativa dei processi di valutazione, senza accontentarsi dell'enunciazione del principio.

In particolare si possono riconoscere alcune zone d'ombra su cui concentrare l'attenzione per la messa a regime di un sistema di valutazione più armonico ed equilibrato: in primo luogo la *messa a punto di un sistema di monitoraggio* sui processi e sugli esiti scolastici, basato su indicatori quantitativi, in grado di fornire informazioni sul funzionamento globale del servizio scolastico e sulla posizione del singolo Istituto in rapporto alle prestazioni globali dei diversi livelli territoriali (provinciale, regionale, nazionale). L'attuale indagine di sistema messa a punto dall'INVALSI – infatti – risulta particolarmente debole, in quanto affidata – a tutt'oggi – ad un voluminoso questionario che tende a combinare tipologie di dati differenti (evidenze empiriche, percezioni, dati quantitativi, dati qualitativi), senza possibilità di una restituzione agli Istituti rispondenti utile e mirata.

In secondo luogo l'*alimentazione e il sostegno ai processi autovalutativi* che consentano alle scuole di realizzare percorsi di verifica delle proprie scelte progettuali non puramente rituali, ma funzionali all'apprendimento organizzativo e alla gestione del miglioramento. Su questo piano si sconta una duplice debolezza, in quanto da un lato non ci sono riferimenti normativi cogenti e strutturati che spingano le scuole a dotarsi di percorsi autovalutativi e di verifica interna delle proprie azioni progettuali, se non il richiamo a generici principi orientativi; dall'altro l'Amministrazione scolastica, sia a livello centrale, sia nelle sue varie articolazioni, non sta supportando l'impegno delle scuole a dotarsi di strumenti e modalità di autoverifica e di riflessività sulle proprie pratiche professionali, con il rischio di non investire nella diffusione di una cultura della valutazione particolarmente deficitaria nelle nostre scuole.

In terzo luogo la definizione di un *ruolo più attivo* in campo valutativo *alle Regioni e agli Enti locali*, in modo da ridurre i rischi di autoreferenzialità connessi ad una valutazione puramente affidata agli organi interni del sistema scolastico e da rafforzare livelli intermedi di intervento valutativo, evitando di schiacciarli nella forbice tra il ruolo esterno dell'INVALSI e la valutazione interna da parte delle scuole. Alcuni segnali in questa direzione si possono riconoscere, ad esempio, nell'autonoma partecipazione da parte di molte regioni al Progetto PISA e nella prima elaborazione in alcune realtà regionali di un rapporto annuale sullo stato di salute del sistema scolastico e formativo (Provincia autonoma di Trento, Emilia-Romagna, Toscana).

In quarto luogo l'*attivazione di un sistema di valutazione dei soggetti* che compongono il sistema scolastico (docenti, dirigenti, personale ATA, funzionari ministeriali), peraltro annunciato nel DL 150/2009 ma ancora lontano dall'essere tradotto in realtà. I timidi e incerti tentativi fatti dal Ministero in questa direzione, attraverso progetti sperimentali, segnalano le difficoltà che ancora permangono su questo terreno e la quasi totale assenza di un'elaborazione culturale a cui fare riferimento.

Si tratta di alcune zone rimaste scoperte in questi primi passi verso un sistema di valutazione, che potrebbero rappresentare delle aree di investimento strategico su cui concentrare l'attenzione nei prossimi anni, nella prospettiva di un sistema di valutazione pensato come strumento complementare ai processi di autonomia delle istituzioni scolastiche, dispositivo di intelligenza dell'azione formativa utile a comprenderla e regolarla.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

P. Weeden, J. Winter e P. Broadfoot, <i>Valutazione per l'apprendimento nella scuola</i> , Trento, Erickson, 2009.
M. Pellerrey, <i>Le competenze individuali e il Portfolio</i> , Firenze, La Nuova Italia, 2004.
D. Hopkins, "Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola", in OCSE-CERI, <i>Valutare l'insegnamento</i> , Roma, Armando, 1994, pp. 162-90.
E. Damiano, <i>L'azione didattica</i> , Roma, Armando, 1993.
M. Pellerrey, <i>L'agire educativo</i> , Roma, LAS, 1998.
D. Schon, <i>Il professionista riflessivo</i> , Bari, Dedalo, 1993.
M. Castoldi, <i>Si possono valutare le scuole?</i> , Torino, SEI, 2008.

## PER APPROFONDIRE

M. Castoldi, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma, Carocci, 2012.

La valutazione si è prepotentemente affermata nel dibattito sulla scuola italiana (e non solo), fino a divenire una priorità strategica e culturale tra le più avvertite; da qui l'esigenza di disporre di chiavi di lettura e linee guida per orientarsi nella riflessione su questi temi e "agire" la valutazione in modo più consapevole ed avvertito. Il contributo che offre il volume intende qualificarsi sia nell'*oggetto* che nel *metodo* con cui si parla di valutazione: nell'*oggetto* in quanto si allarga lo sguardo ad una valutazione di sistema, comprensiva non solo degli apprendimenti degli studenti, ma anche della qualità degli insegnamenti, degli Istituti scolastici, del sistema scuola nel suo complesso; nel *metodo* in quanto si cerca di assumere un significato di valutazione nel suo senso più pieno ed autentico, inteso come apprezzamento di un dato evento ed oggetto, senza ridurlo ad aridi tecnicismi o a pretese misurative.

Le peculiarità della relazione formativa non sono dimenticate, bensì vengono assunte come premessa da cui muovere per riconoscere un approccio sostenibile alla valutazione della formazione in ambito scolastico. Nella trattazione dei diversi "oggetti" di valutazione (gli apprendimenti, gli insegnamenti, gli Istituti scolastici, il sistema scuola) si è utilizzato un formato comune, che parte da una messa a fuoco del tema e da una discussione sui principali approcci valutativi per spostarsi successivamente verso la individuazione di linee-guida operative e la presentazione di materiali di lavoro. Anche gli apparati di studio, che concludono le diverse parti del volume, assolvono alla medesima funzione, puntando a fornire quadri di sintesi, studi di caso, esercitazioni di lavoro, percorsi di approfondimento. Non è sufficiente, infatti, parlare di valutazione, occorre capire come fare valutazione.

