

Educational and training conditions of learning environments: quality control standards in the school

Condizioni educative e formative degli ambienti di apprendimento: gli standard di controllo della qualità nella scuola

Vincenzo Nunzio Scalcione^a

^a *Università degli Studi della Basilicata*, vincenzo.scalcione@unibas.it

Abstract

The development of forms of monitoring of educational systems has meant to account for the functioning of educational organizations. In the evaluation, the methods of measuring quality have become the structural articulation of each organized system. The need was felt to use interactive management methods, capable of promoting continuous quality control, also through a systematic verification of results and feedback produced by users. The text analyzes similar organizational methods in educational contexts, where actions are affirmed to improve the quality of the service, through the use of indicators, with the aim of defining training standards for quality learning environments. The concept of effectiveness and improvement intersect in the ESI project, where schools from European countries were able to share the identifying elements for educational change.

Keywords: assessment; quality; standard; performance of the school service system.

Sintesi

Lo sviluppo di forme di monitoraggio dei sistemi educativi ha inteso dar conto del funzionamento delle organizzazioni educative. Nella valutazione le modalità di misurazione della qualità sono divenute l'articolazione strutturale di ogni sistema organizzato. Si è avvertita la necessità di utilizzare metodi di gestione interattivi, in grado di promuovere il controllo continuo della qualità, anche attraverso una sistematica verifica dei risultati e del *feedback* prodotto dagli utenti. Nel testo si analizzano simili modalità organizzative nei contesti educativi, dove si affermano azioni per il miglioramento della qualità del servizio, attraverso l'utilizzo di indicatori, con l'obiettivo di definire standard formativi per ambienti di apprendimento di qualità. Il concetto di efficacia e di miglioramento si incrociano nel progetto Esi, dove scuole dei paesi europei hanno potuto condividere gli elementi indentificativi per il cambiamento educativo.

Parole chiave: valutazione; qualità; standard; rendimento del sistema del servizio scolastico.

1. Introduzione

Il sistema formativo scolastico risulta percorso da sussulti di trasformazione; il processo di autonomia, che caratterizza questa fase storica, richiede difatti una rilettura in ordine ad uno degli aspetti più delicati e meno trascurabili del processo di trasformazione (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, & Vigo, 2006), ovvero il concetto della qualità negli ambienti di apprendimento, la cui articolazione, in fase procedurale, risulta in grado di determinare le diverse segmentazioni del processo valutativo.

Nel tempo, sono andate affermandosi forme di monitoraggio e strumenti di pilotaggio dei sistemi educativi sempre più raffinati, in grado di dar conto alla comunità, in modo circostanziato, del funzionamento delle organizzazioni educative. Ma, affinché il pilotaggio produca gli effetti desiderati, occorre evidenziare la necessità di analisi degli elementi funzionali ad ogni piano di miglioramento, strumento, questi, di promozione dell'efficientamento, adoperandosi quindi per la diffusione di una cultura della valutazione dinamica ed efficace (Marzano & Milito, 2013). All'interno di una simile prospettiva "la valutazione risulta quale calcolo del valore o della condizione, in relazione a una norma o ad un ideale, fondandosi sia su apprezzamenti soggettivi sia su misure" (De Landsheere, 1991, p. 267): attività cognitiva di controllo e di verifica del pensiero riflessivo, nella misura in cui, dall'osservazione della realtà, "si rinviene l'emergenza del problema, con la conseguente costruzione delle ipotesi e successiva verifica sperimentale" (Galliani, 2015, p. 25). Le modalità di misurazione della qualità risultano essere quindi l'articolazione strutturale (assieme alla progettazione ed alla comunicazione) e regolativa di ogni sistema organizzato (Calvani, 2014), in grado di determinare giudizi di valore in merito alle azioni formative condotte, nella scuola come nei contesti formali ed informali di apprendimento (Pierantozzi, 1998). Alla definizione di qualità si giunge attraverso la strutturazione di un percorso evolutivo sviluppatosi partendo dal modello organizzativo di stampo tayloristico, trovando poi nuove funzionalità nella strutturazione dei processi, secondo criteri di ottimalità (Zuffo, 2013), che si rinvergono all'interno della prospettiva valutativa della qualità totale¹. Con riferimento all'ambito educativo, tale nozione interessa soprattutto la formazione professionale e continua, investendo così il comparto del problema del controllo della qualità dell'istruzione e della valutazione del prodotto formativo (attraverso la definizione di indicatori e *standard* formativi) (Gentile & Coccozza, 2004).

2. Il controllo della qualità nel servizio scolastico

Metodo di gestione interattivo, il controllo continuo della qualità dei prodotti costituisce l'elemento identificativo del ciclo Deming². Si tratta di un modello dove l'attenzione

¹ Il concetto di qualità sviluppato dall'economia aziendale trova fondamento oggettivo proprio in quanto caratterizzantesi su base quantitativa. Nelle prime versioni della teoria della qualità totale la *quantificazione della qualità* indica il suo più immediato fondamento nella misurazione della quota di reiezione dei prodotti dal processo produttivo e dal tentativo di ridurre a zero il margine di reiezione attraverso il riciclaggio degli scarti.

² Si tratta di un metodo di gestione interattivo in quattro fasi, utilizzato per il controllo ed il miglioramento continuo dei processi e dei prodotti. Serve per promuovere una cultura della qualità, tesa al miglioramento continuo dei processi ed all'utilizzo ottimale delle risorse (Ciclo di Deming o ciclo di PDCA, acronimo dall'inglese *Plan-Do-Check-Act*, in italiano *Pianificare-Fare-Verificare-Agire*), dove *Atto* significa anche riflessione e apprendimento (Deming, 1994). Questo strumento parte dall'assunto che per il raggiungimento del massimo della qualità sia necessaria la costante

risulta focalizzata soprattutto sulla capacità di conseguire precisi obiettivi, formando ed aggiornando costantemente il personale, attraverso una sistematica verifica dei risultati e del *feedback* prodotto dagli utenti, in grado di evidenziare, tra gli elementi indagati, punti di forza e punti di debolezza (Bertagna, 2004). Tale analisi si rivolge principalmente alla verifica della qualità del processo e dei suoi risultati, fornendo quindi elementi di riscontro in merito alla modalità di strutturazione dei processi indagati (Deming, 1989). Le quattro macro fasi di Deming compaiono nel format predisposto da Indire (Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa), attraverso la strutturazione di quattro sezioni su cui è costruito l'indice del piano di miglioramento³, evidenziando così la necessità di costruire “un'organizzazione per guidare il miglioramento continuo della qualità” (Deming, 1989, p. 88).

L'Indire indica così al comparto educativo il modello di progettazione e documentazione del processo interno di miglioramento, sia per quanto attiene le attività educative e didattiche, che in relazione alle pratiche organizzative e gestionali, documentando, monitorando e condividendo il percorso di *problem solving* messo in atto dalla scuola, a seguito della propria riflessione autovalutativa (Morini & Rossi, 2016). Ciò presupporrebbe, al contempo, un chiarimento circa la metodologia documentale a sostegno di simili processi, modelli teorici di riferimenti e pratiche didattiche di utilizzo (Perla, 2019).

Sulla scorta della rilevanza che i modelli di efficientamento dei processi hanno prodotto nel comparto istruzione (Earley & Weindling, 2007), si enucleano, di seguito, alcuni aspetti, afferenti alla prospettiva espressa dal *Total Quality Management (TQM)*⁴, intesa soprattutto quale capacità di coordinamento strategico e potenziamento dell'efficacia dei compiti (*empowerment*) (Alemano & Freddano, 2015) e delle concezioni della qualità prodotte come sue ulteriori derivazioni (Murgatroyd & Morgan, 1992), funzione attribuita, in ambito scolastico, alla leadership del Dirigente (Domenici & Moretti 2011; Leithwood, 2001). Evidenziamo quindi: il concetto di garanzia della qualità (*quality assurance*), con l'adeguamento a *standard* universali (come gli *standard* ISO), in grado di soddisfare *a priori* la necessità di assicurare ai potenziali clienti prodotti qualitativamente appropriati; essa si fonda sull'idea che i livelli accettabili di qualità possano essere definiti solo da un organismo ufficiale, composto da esperti, e che esso solo sia in grado di certificare la qualità (a questa teoria si lega, nel contesto scolastico-formativo italiano, la definizione di *standard formativi*); la conformità al contratto (*contract conformance*), dove la qualità va commisurata alle specifiche esigenze dei clienti o utenti di un servizio, dove la conseguenza diretta di tale approccio consiste nella necessità di stipulare di volta in volta un contratto con questi ultimi, relativamente ai requisiti fondamentali che il prodotto o il servizio dovrà

interazione tra ricerca, progettazione, *test*, produzione e vendita. Per le amministrazioni pubbliche che hanno introdotto logiche di Qualità Totale, il modello di riferimento risulta il *Common Assessment Framework (CAF)*, Griglia Comune di Autovalutazione. Il *CAF Education* è una variante del modello, elaborato per sostenere gli interventi di miglioramento nelle istituzioni scolastiche, attraverso l'applicazione dei principi della qualità totale.

³ Si tratta della scelta degli obiettivi di processo, della decisione delle azioni per raggiungere gli obiettivi di processo, della pianificazione e monitoraggio delle azioni, della valutazione e diffusione dei risultati.

⁴ Tale locuzione sarebbe da tradurre come *Gestione totale della qualità* (ovvero la qualità va tenuta in considerazione in ognuno dei suoi molteplici aspetti) e non *Gestione della qualità totale*, che di per sé non ha significato. Tuttavia tale espressione è ormai invalsa nell'uso quotidiano.

soddisfare (il concetto di contratto formativo definito dalla Carta dei servizi del 1995 risulta espressione di un simile approccio); la qualità definita dal cliente (*customer-driven quality*), con le organizzazioni impegnate nell'adozione di tale concezione che indirizzano i loro sforzi su obiettivi desunti da indagini di mercato (tale approccio si differenzia dal precedente essenzialmente per il fatto di determinare la qualità in relazione ad aspettative di ordine generale, piuttosto che calibrarla sui singoli casi). Espressione di un simile modello risulta l'istituzione degli organi collegiali, la programmazione didattico-educativa, il PEI. ed il PTOF.

Emerge come l'analisi dei tratti identificativi del processo di promozione della qualità nei servizi educativi dispiegandosi faccia emergere le attese dell'utenza e, dunque, *tout court* la *customer satisfaction* (Porter & Millar 1985) quale elemento centrale, spostando il proprio fulcro sui bisogni come criterio di riferimento su cui impostare il controllo di qualità (Tanese, Negro, & Gramigna, 2003).

Nel settore dei servizi scolastici l'individuazione della qualità come elemento centrale nella organizzazione dei sistemi (Benadusi & Serpieri, 2000) ha inteso rispondere ad istanze che evidenziano come l'azione valutativa non debba essere episodica, ma continua, ed i soggetti coinvolti in questi processi debbano essere di numero assai elevato (Weick, 1988). Il processo autovalutativo da mettere in atto non può essere tradotto con un documento che fotografi la realtà di un periodo (RAV valutazione annuale, poi triennale) con il fine di individuare il grado di soddisfazione, ma, invece, si deve proporsi come una serie di azioni congiunte, volte al continuo miglioramento (Palumbo, 2018), reso possibile dalla capacità di conseguire precisi obiettivi, da verificare ciclicamente.

Le azioni preordinate al miglioramento, all'interno di una simile prospettiva della qualità del servizio scolastico, prevedono: autonomia di pianificazione, decisione e controllo operativo in capo a chi è più prossimo ai problemi operativi (personale docente); un minor numero di norme, circolari e regolamenti ed una maggiore attenzione ai processi ispirati alla soluzione dei problemi della qualità; sistema premiante e incentivante, ancorato agli obiettivi della qualità del servizio scolastico e sottratto quindi al potere discrezionale delle gerarchie; strutture organizzative snelle, corte ed una diffusa autorganizzazione.

La loro attuazione prevede il raccordo delle seguenti attività formative scolastiche (Figura1).

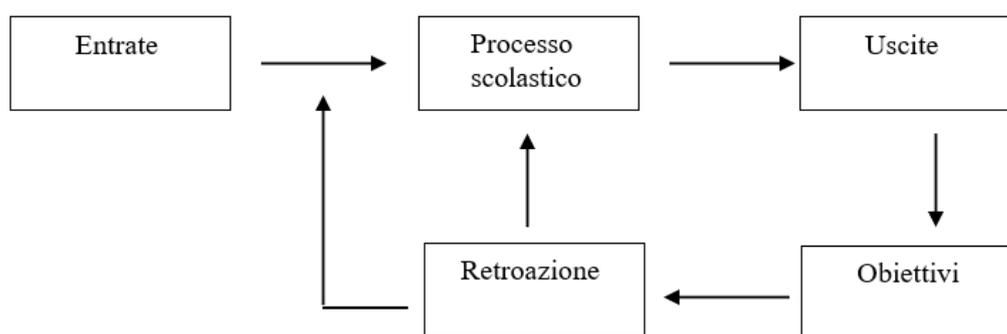


Figura 1. Collegamento tra le componenti del sistema scolastico.

In forma generale il problema della misurazione del rendimento del sistema può essere posto nel modo seguente:

- efficienza del sistema;

- obiettivi conseguiti/costi;
- efficacia del sistema;
 - obiettivi conseguiti/obiettivi attesi.

Di conseguenza:

- efficienza:
 - studenti formati/costo della formazione;
- efficacia:
 - studenti formati/studenti da formare.

L'utente risulta quindi qualunque entità, individuo o organismo destinatario dell'*output* di una qualsiasi attività del sistema scolastico; l'utente può essere inteso come cliente interno/cliente esterno; il cliente interno è un elemento interno alla scuola (docenti, personale non docente, etc.); l'utente esterno è, invece, un elemento al di fuori del sistema scolastico (studenti, genitori, scuole di ordine superiore, mondo del lavoro, etc.) (Figura 2).

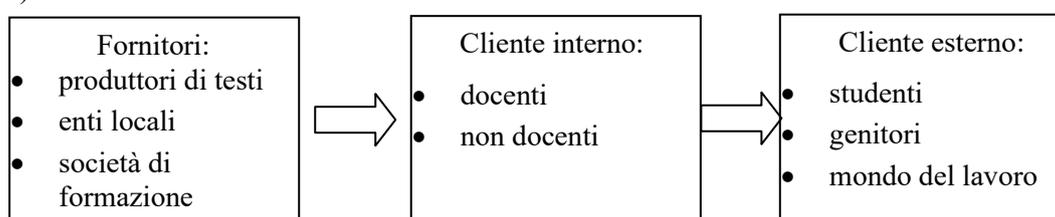


Figura 2. Catena fornitore, cliente interno, cliente esterno.

3. Indicatori di qualità per la misurazione del rendimento del sistema del servizio scolastico

L'analisi condotta in merito al controllo della qualità nel comparto educativo, con l'evidenziazione degli aspetti legati alla *customer satisfaction*, ci consente di affermare quindi che una strategia rivolta alla qualità del servizio dovrà puntare al soddisfacimento delle aspettative del cliente interno ed esterno (Agasisti, Catalano, & Sibiano, 2013). Tra i fornitori sono da includere, anche e soprattutto, il Ministero e tutti quegli enti che forniscono servizi al cliente interno. Difatti, una scarsa qualità dei servizi forniti da tali enti incide, in maniera negativa, sul grado di soddisfacimento del cliente interno e, quindi, su quello esterno (Domenici, 2010).

Ai fini di una accurata disamina, occorre evidenziare come il soddisfacimento delle aspettative del cliente, inteso quale obiettivo generale, si articola in obiettivi specifici, espressione della natura pluridimensionale della qualità del servizio⁵. Una strategia di

⁵ Le principali dimensioni della qualità del servizio sono: 1. qualità tecnica: insegnamento e didattica; accoglienza studenti ed altri clienti esterni; tutoring ed assistenza studenti; servizi (mensa, sport, etc.); 2. qualità relazionale (qualità di comunicazione): cortesia verso il cliente; disponibilità verso il cliente; assistenza al cliente; dialogo con il cliente; 3. qualità ambientale: strutture (edifici, sistemi di sicurezza, etc.); strutture mobiliari (arredi, lavagne, banchi, laboratori, etc.); impianti (illuminazione, riscaldamento, etc.); 4. qualità dell'immagine: fama; prestigio; credibilità; 5. qualità organizzativa: motivazione del personale; valutazione ed incentivazione del personale; formulazione ed addestramento del personale; reclutamento e selezione del personale; 6. qualità economica: costi del servizio; costi della non qualità (abbandoni, ripetizioni, assenteismo).

customer satisfaction applicata al settore della scuola deve quindi tener conto degli elementi che, congiuntamente, concorrono a definire la qualità del servizio scolastico (Franzoni, 2012). Le scuole hanno difatti avuto negli ultimi anni un comportamento *market driven*, inserendosi in vario modo in un sistema di relazioni che ha consentito un migliore accesso alle informazioni riguardanti i clienti, i concorrenti e gli altri attori del contesto competitivo, basti pensare alla pratica degli *open day* nelle scuole di ogni ordine e grado (Kohli & Jaworski, 1990; Narver & Slater, 1990).

3.1. Standard formativi per ambienti di apprendimento di qualità

La Qualità totale prima di essere un insieme di strategie e di tecniche si presenta come un atteggiamento mentale, che determina i comportamenti delle persone, assumendo quindi lo status di *modus operandi*. Essa risponde in maniera unitaria a contenuti educativi che si posizionano sul piano del sapere, del saper essere e del saper fare.

Nel dibattito pedagogico il problema della qualità dell'istruzione ha acquisito un risalto di primo piano. Attraverso una disamina puntuale ed analitica è stato ridefinito il concetto di *profitto collettivo* (Vertecchi, 1978), da porre in relazione con le esigenze della società, ed i bisogni dell'utenza⁶.

Il Ciclo di Deming, e la sua variante presente nel CAF Education, evidenzia, come visto, la necessità di procedere alla definizione di una visione strategica, e quindi ciclica degli interventi, abbandonando una logica tradizionale, di natura formalistico/burocratica; tutto ciò in vista della soddisfazione dell'utente, comunque esso venga individuato nelle sue articolazioni, legate al sistema scuola. Al contempo emerge però la necessità di definire livelli di prestazione, rispetto ai quali orientare l'intero processo di miglioramento, e, in ultimo, di *governance*, dell'istituzione educativa. Il principio della qualità del servizio scolastico e/o del prodotto formativo si collega, così, strettamente, all'esigenza di definire livelli *standard*, concetto che si è largamente diffuso nel sistema scolastico italiano⁷. Procedendo nella strutturazione di strumenti di interventi atti a fornire risposte alle esigenze sopra menzionate, occorre tuttavia annotare come il concetto di qualità risulti del tutto relativo, e, di conseguenza, anche la nozione di *standard di qualità* rappresenta il portato di tale caratterizzazione.

Il livello *standard* della qualità di un servizio e/o del suo prodotto è dato difatti da un valore di riferimento, che una determinata struttura organizzativa definisce quale traguardo da perseguire al termine di un processo di sviluppo e miglioramento (Vannini, 2009).

Dal punto di vista degli obiettivi di miglioramento continuo (desiderabili ma anche realisticamente possibili), che una singola unità che compone il sistema si propone di perseguire, uno *standard di qualità* è rappresentato da un valore relativo di prestazione che,

⁶ Vertecchi evidenzia la necessità di rinnovare e migliorare la qualità dell'offerta formativa, equilibrando le istanze particolaristiche, provenienti da specifici contesti, con un'istanza omogeneizzatrice, che garantisca, ad ogni allievo, il conseguimento dei traguardi formativi essenziali.

⁷ Il Legislatore, attraverso il Regolamento dell'autonomia, ha affidato al Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI) il compito di definire ed aggiornare periodicamente gli *standard* formativi a cui tutte le unità scolastiche che compongono il sistema dovranno uniformarsi. Si veda Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999, capo III, art. 10, c. 1. In realtà, con questo Decreto, l'organismo che svolgeva tale compito era il CEDE; con la Direttiva Ministeriale n. 307/1997 è stato demandato al SNQI.

rapportato ad un livello già consolidato, definisce un determinato differenziale di miglioramento.

Gli *standard* di qualità non possono, quindi, costituire valori di riferimento assoluti, ma relativi, in quanto sembra non potersi affermare *a priori* quale possa essere un livello di prestazione ottimale, al di là del quale non è possibile prefigurare traguardi ulteriori.

Dal punto di vista del sistema formativo considerato nel suo complesso, invece, l'idea di *standard formativo* si associa maggiormente a quella di un livello di accettabilità, che mira ad assicurare, ad un livello di massima generalizzazione, prestazioni sufficienti.

Il differenziale di miglioramento espresso da un sistema è colmabile con un adeguato investimento di risorse e di mezzi. Si tratta dunque di ricostruire, in primo luogo, un quadro preciso ed esauriente dei livelli di prestazione empirici medi/attuali (*standard empirici*) ottenuti dal sistema scolastico-formativo, e, successivamente, definire obiettivi di miglioramento (*standard attesi*), che il sistema nel suo complesso, e le singole scuole in maniera specifica, si impegneranno a raggiungere al fine di innalzare il loro livello di qualità (Figura 3).

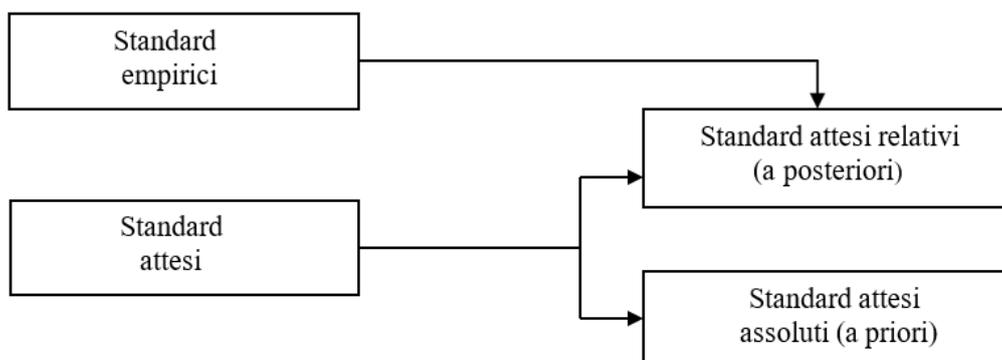


Figura 3. Linee metodologiche per la definizione degli *standard* formativi (Coggi & Ricchiardi, 2008).

Quando si opera su grandi quantità, come nel sistema scolastico, assicurare uno *standard positivo* è indubbiamente difficile (Nigris, 2003). Occorre definire con grande esattezza le caratteristiche che si intendono osservare nel prodotto e mantenere il processo in condizioni di controllo costante (Lucisano & Salerni, 2002). Quando il processo, com'è nel caso della formazione, coinvolge l'attività di un gran numero di persone, occorre contenere la dispersione che deriva dalle differenze nelle qualità individuali, negli stili di lavoro, negli atteggiamenti. Un repertorio di competenze professionali che si riferisca ad una attività complessa è positivamente apprezzabile quando realizza un equilibrio tra la necessità di consentire l'espressione delle doti personali e quella di assicurare il raggiungimento dello *standard* che si è definito per il prodotto di una determinata attività.

4. Gestire il cambiamento: coniugare efficacia e miglioramento

Il concetto di efficacia (*effectiveness*) con quello di miglioramento (*improvement*), oggetto della presente trattazione, risultano ricondotti all'interno del comune ambito di ricerca-azione della *School Effectiveness e school improvement* (Lastrucci, 2017), andando a

definire il quadro concettuale del progetto intitolato ESI⁸, nel quale si è inteso rispondere all'attesa espressa dagli utenti monitorando i livelli di contesto, oggetto di disamina.

La scuola efficace è quella scuola che, attraverso migliori pratiche di gestione, una programmazione curricolare ben strutturata ed un clima scolastico stimolante, riesce ad ottenere elevati tassi di innalzamento del profitto dei suoi allievi (Margiotta, 1999). Il concetto di efficacia si esplicita in maniera parallela quindi al concetto di miglioramento, in modo tale da ottimizzare il processo educativo; su questi due temi, quali efficacia e miglioramento, è stato costruito il quadro concettuale del progetto ESI (*Effective School Improvement*). La finalità afferiscono alla costruzione di un quadro di riferimento sul tema del miglioramento e dell'efficacia delle scuole; la ricerca ha interessato due attività fondamentali: un'approfondita riflessione sui concetti principali di efficacia e miglioramento (attraverso studi teorici che hanno approfondito la natura dei fattori implicati nei processi di miglioramento, in grado di favorire oppure ostacolare l'efficacia del sistema scolastico); la valutazione di programmi di efficacia e di miglioramento delle scuole, realizzati nei vari paesi coinvolti nel progetto, allo scopo di mettere alla prova il modello concettuale costruito e di raccogliere buone pratiche, utili a supportare le scelte dei dirigenti scolastici e degli altri decisori coinvolti, a vario titolo, nella gestione del sistema scolastico.

Alla base del progetto ESI troviamo l'idea che gli sforzi fatti in direzione del miglioramento delle scuole e quelli per rendere le scuole più efficaci debbano rafforzarsi reciprocamente (Scheerens & Demeuse, 2005). Gli obiettivi di ESI rispondono difatti alla necessità di determinare i criteri di efficacia e miglioramento, dove, il criterio di efficacia è applicabile se una scuola ottiene migliori risultati di apprendimento per i suoi studenti (Allulli, 2011), mentre il criterio di miglioramento è applicabile se una scuola, con buoni risultati, riesce a passare dalle condizioni iniziali a nuove condizioni necessarie per l'accrescimento dell'efficacia del sistema-scuola (Lastrucci, 2017).

Di conseguenza, le finalità principali della ricerca sono state: garantire affidabilità, riconoscimento e quindi spendibilità e valore ai titoli di studio certificati dalla stessa istituzione; restituire all'utenza i servizi rispondenti ai suoi bisogni e dichiarati nella Carta dei servizi; assicurare un efficace utilizzo delle risorse (rapporto costi/benefici) (Castoldi, 2012). L'obiettivo finale risultava quello di sviluppare un modello e/o una strategia per un effettivo miglioramento della scuola.

Il progetto *Effectiveness School Improvement* ha previsto tre compiti di ricerca correlati:

1. l'analisi, la valutazione e la sintesi di teorie che potrebbero essere utili per un efficace miglioramento della scuola;
2. l'inventario, l'analisi e la valutazione di programmi di miglioramento scolastico efficaci nei diversi paesi europei;
3. lo sviluppo di un modello basato sui format 1 e 2.

Si riportano le domande-chiave delineate nel quadro di valutazione, con indicazione di una serie di sottotemi (Figura 4).

⁸ Si tratta di una ricerca internazionale finanziata dalla Commissione Europea nell'ambito delle attività TSER, che ha avuto corso dal 1998 al 2001, ed ha riunito squadre di otto paesi europei: Belgio, Inghilterra, Finlandia, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Spagna.

1. In che misura i risultati degli studenti forniscono prove dell'efficacia della scuola nel raggiungere i suoi obiettivi?
2. In che misura i risultati intermedi forniscono prove per il raggiungimento degli obiettivi di miglioramento della scuola?
3. In che misura gli studenti mostrano un maggiore coinvolgimento rispetto al proprio apprendimento ed al proprio ambiente di apprendimento?
4. In che misura il curriculum nelle aule contribuisce al raggiungimento, da parte della scuola, degli obiettivi degli studenti?
5. In che misura il ciclo di pianificazione del miglioramento, attuazione, valutazione e feedback contribuisce al raggiungimento, da parte della scuola, dei suoi obiettivi di miglioramento?
6. In che misura il curriculum della scuola, ove applicabile, contribuisce all'efficacia del curriculum della classe?
7. In che misura l'organizzazione della scuola contribuisce al raggiungimento degli obiettivi intermedi di miglioramento e degli obiettivi degli studenti?
8. In che misura la scelta ed il coinvolgimento dei genitori contribuisce alla reattività della scuola ed al raggiungimento degli obiettivi intermedi di miglioramento e degli obiettivi degli studenti?
9. In che misura l'organizzazione della scuola contribuisce alla gestione del cambiamento, ovvero al raggiungimento degli obiettivi intermedi di miglioramento?
10. In che misura gli agenti di cambiamento esterni contribuiscono al raggiungimento da parte della scuola degli obiettivi di miglioramento intermedi?
11. In che misura le caratteristiche contestuali consentono, stimolano o ostacolano l'ESI, ovvero il raggiungimento degli obiettivi intermedi di miglioramento e degli obiettivi degli studenti? Ad esempio: in che misura il curriculum nazionale - ove applicabile - consente, stimola o ostacola l'ESI?

Figura 4. Format 1 con domande chiave del *Framework* di valutazione ESI (Creemers, Stoll, Reezigt, & ESI team, 2007, p. 4).

Di seguito, si riporta l'analisi dei casi di studio che ha consentito a ciascun team ESI di descrivere i fattori che sembravano promuovere o ostacolare un effettivo miglioramento scolastico. I risultati principali sono riassunti nella Figura 5, nei tre livelli (contesto, scuola e classe/insegnante).

	T	N	F	B	E	S	P	I	G
Fattori a livello di contesto									
Agenti esterni coinvolti in programmi di miglioramento	Si	+		+	+	0	+	+	+
Pressione esterna per iniziare il miglioramento		+		+	+	+	+	+	
Valutazione esterna delle scuole	Si	+		+	+			+	+
Meccanismi di mercato	Si			-	-				
Decentramento delle decisioni (contenuti, pratica didattica)									+
Fattori relativi alla scuola									
Atteggiamento positivo verso il cambiamento	Si	+	+	+	+	+		+	
Cultura scolastica, valori condivisi, visione dell'educazione, missione	Si	+	+	+	+	+	+		+

Organizzazione scolastica che facilita il miglioramento (tempo etc.)				+	+		+	
Leadership del preside (o di altri membri del personale)	Si	+	+	+	+	-		-
Instabilità del personale		-			-			+
Valutazione interna (valutazione di studenti e docenti)	Si	+	+	+				
Definizione degli obiettivi (risultati degli studenti e/o obiettivi intermedi)	Si	+	+	+		+		
Coinvolgimento dei genitori/comunità nei programmi di miglioramento					0		+	
Adeguate pianificazione del processo di miglioramento	Si		+		+			
Miglioramento incorporato nello sviluppo scolastico generale		+		+				
Prepararsi al cambiamento/affrontare prima i problemi visibili				+	+			
Complessità/completezza del miglioramento programma		-			+			
Ciclo di miglioramento autoregolativo	Si				+			
Partecipazione degli studenti agli sforzi di miglioramento							+	
Fattori relativi a classe/insegnante								
Motivazione e coinvolgimento/partecipazione degli insegnanti ai processi ed alle decisioni	Si		+	+	+	+		+
Collaborazione con gli insegnanti (nella scuola, tra le scuole)	Si		+		+		+	+
Feedback sul comportamento degli insegnanti		+	+					
Formazione degli insegnanti/sviluppo del personale				+	+			
Implementazione degli elementi essenziali dei curricula/innovazioni	Si			+		+		

Legenda:

T=è stata trovata una spiegazione per il fattore? (Si=c'è supporto con teoria validata; vuoto=fattore trovato nell'analisi dei casi studio ma non (ancora) supportato da teoria);

+ = influenza positiva sull'ESI;

- = influenza negativa sull'ESI;

0 = nessuna influenza sull'ESI;

T=ritenuto importante anche nella parte teorica del progetto (N=Paesi Bassi; F=Finlandia; B=Belgio; E=Inghilterra; S=Spagna; P=Portogallo; I=Italia; G=Grecia).

Figura 5. Format 2 con fattori ESI per un effettivo miglioramento della scuola dall'analisi dei casi studio (Creemers, Stoll, Reezigt, & ESI team, 2007, p. 6).

I concetti di base emersi per la descrizione dei fattori presi in esame nelle scuole efficaci sono risultati: la possibilità di descrivere il miglioramento come processo e la definizione di strategie per il cambiamento educativo (MacBeath & Mortimore, 2001), elemento che consente di accrescere sia i risultati di apprendimento degli studenti che le capacità della scuola di gestire il cambiamento.

I risultati emersi dall'analisi delle diverse dimensioni dell'agire educativo hanno evidenziato dunque l'importanza del miglioramento della qualità, inteso come la creazione organizzata di cambiamento benefico (Deming, 1996), facendo emergere come tutti i miglioramenti dovrebbero avvenire "progetto per progetto", dove un progetto è definito come un problema programmato per la soluzione, fatto di cicli da individuare e sui quali agire.

Simili esiti riconoscono all'intera *équipe* che gestisce un programma o un progetto la possibilità di: pilotare lo *start-up*; sviluppare l'intera realizzazione dell'iniziativa; migliorare le attività esistenti; dar contezza dei processi e dei prodotti realizzati; contribuire alla crescita di una specifica area di sapere (Patton, 2000). Parallelamente, i gruppi esterni portatori di interesse possono comprendere e valutare i meriti ed il valore del progetto o del programma (Robasto, 2019); ne consegue un'estrema flessibilità funzionale. Se, ad esempio, per accrescere le potenzialità di un'iniziativa è sufficiente la valutazione del solo contesto, non si deve necessariamente procedere con la valutazione degli input, dei processi e dei prodotti (Invalsi, 2010).

Controllo e ricerca continua della qualità costituiscano un'opportunità per le istituzioni educative pubbliche e private; lo sforzo volto ad accrescere il livello del servizio offerto deve esplicitarsi difatti nel tentativo di raggiungere *standard* stabiliti da indicatori di qualità riconosciuti a livello internazionale. Nel sistema scolastico italiano, la ricaduta più importante del progetto ESI probabilmente può essere data dall'attività di sperimentazione e di innovazione che ha dato vita ai dispositivi di valutazione e di autovalutazione attualmente in uso.

5. Conclusioni

Assicurare la qualità della formazione nelle società contemporanee richiede una organizzazione razionale delle strutture educative, intese come sistema (Lucisano, 2010). La condizione preliminare è che si disponga di informazioni capaci di offrire descrizioni realistiche circa la realizzazione delle attività. Si comprende quindi perché la ricerca si sia orientata verso la definizione di nuove condizioni di accettabilità degli elementi (in primo luogo la misura delle *performance*), alle quali ancorare la formulazione dei giudizi di valutazione⁹. Si profila quindi una valutazione intesa come "interpretazione dei dati raccolti attraverso la verifica delle *performance* degli allievi, dell'efficacia della proposta didattica, dell'efficienza della struttura organizzativa e orientata alla formulazione di un giudizio di valore" (Notti, 2014, p. 11).

⁹ Si tratta delle seguenti condizioni: la prima è che si sappia con esattezza qual è l'aspetto che una determinata procedura (misurazione) tende a rilevare; la procedura stessa deve essere in grado di evidenziare tale aspetto senza che ad esso se ne sovrappongano altri. Occorre inoltre che i dati di cui si viene in possesso siano confrontabili con altri ad essi omogenei (per esempio, se si tratta di misurazioni di grandezze fisiche, a quelli di strumenti che fungano da riferimento). Queste condizioni definiscono la *validità* delle informazioni. La seconda condizione è che le informazioni siano rilevate secondo criteri accuratamente definiti, ricorrendo ad una strumentazione che dia luogo a dati uniformi, se utilizzata in condizioni uniformi; che rilevi dati uguali, se l'uso è ripetuto su oggetti uguali; che sia insensibile al variare di chi rileva il dato. Questa seconda condizione si definisce *attendibilità*.

Occorre inoltre considerare come “nelle macrodecisioni (per il governo dell’intero sistema educativo, delle unità scolastiche e dei processi di insegnamento-apprendimento), come nelle tante microdecisioni, che docenti e allievi assumono più o meno consapevolmente ogni giorno, il livello di pertinenza e di efficacia delle azioni che in conseguenza di esse si intraprendono, quindi il grado della loro adeguatezza al contesto e alle necessità effettivamente emerse, la loro coerenza con gli obiettivi di fatto perseguiti, e in ultima analisi il loro successo educativo, dipendono non solo dall’affidabilità dei dati e delle informazioni raccolte, ma anche e soprattutto dalla capacità di connetterli, interrogarli e farli «dialogare» tra loro” (Domenici & Lucisano, 2011, p. 150). Mentre, difatti, possiamo affermare che siamo in grado di individuare le scuole che funzionano (Corsini, 2010), dovremmo chiederci, oltre che come misurare qualcosa, soprattutto che cosa potremmo fare con le misure una volta ottenute.

Spesso vogliamo difatti sapere come, senza porci il problema del perché. Dovremmo quindi ricordarci di cercare prima ciò che serve ai bisogni, in modo che tutte le altre cose saranno date di conseguenza (Kaplan, 1964). Da Dewey abbiamo imparato che mezzi e fini sono in sostanza un *continuum* e, dunque, hanno la stessa natura (Dewey, 1939). Si delinea così il progetto di una valutazione finalizzata non solo a giudicare, quanto invece a dare valore all’esperienza umana, utilizzando mezzi e fini per costruire una teoria della valutazione, tenendo ben in conto i contesti da cui sorgono bisogni e propositi, per le azioni intraprese (Baldacci, 2013).

E del resto, l’educazione è democrazia; essa avviene mediante la riorganizzazione e l’incremento dell’esperienza, stimola l’alunno alla relazione sociale, in un clima di collaborazione, attraverso il fare, con una attività didattica programmata nel rispetto dei suoi bisogni, degli interessi e delle fasi di sviluppo (Spadafora, 2010). L’apprendimento si delinea allora quale processo che si realizza quando l’alunno sperimenta la proposta didattica come significativa per i suoi fini e produce un cambiamento della propria esperienza.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., Catalano, G., & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? *International Journal of Educational Management*, 27, 292–310.
- Aleman, I., & Freddano, M. (2015). *Autovalutazione e rendicontazione sociale per migliorare la scuola: un’esperienza di formazione e di empowerment*. RIV Rassegna Italiana di Valutazione. Milano: FrancoAngeli.
- Allulli, G. (2011). *I libri del fondo sociale europeo. Modello teorico integrato di valutazione delle strutture scolastiche e formative*. Roma: ISFOL.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P., & Vigo, R. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Baldacci, M. (Ed.). (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Benadusi, L., & Serpieri, R. (Eds.). (2000). *Organizzare la scuola dell’autonomia*. Roma: Carocci.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Brescia: La Scuola.

- Calvani, A. (2014). Criticità e potenzialità nella costruzione di un sistema nazionale di valutazione. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 4(14), 20–33.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2008). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Corsini, C. (2010). *L'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione dell'efficacia scolastica. Problemi e prospettive*. In G. Domenici & R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 605-615). Roma: Monolite.
- Creemers, B. P. M., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI team (2007). *Effective School Improvement - Ingredients for Success the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 825-838). Springer International Handbooks of Education.
- De Landsheere, G. (1991). Evaluation. In R. Doron & F. Parot (Eds.), *Dictionnaire de psychologie*. Parigi: PUF.
- Deming, W. E. (1989). *Quality, productivity and competitiveness, the exit from the crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Deming, W. E. (1996). A system of profound knowledge. In J. F. Leonard (Ed.), *The new philosophy for K-12 education—A deming framework for transforming America's schools* (p. 309-318). Milwaukee, WI: ASQC quality press.
- Deming, W. E. (1994). *The new economics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dewey, J. (1939). Theory of valuation. In A. Hickman Larry (Ed.), *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. VA: IntelLex Corp.
- Direttiva Ministeriale del 21 maggio 1997, n. 307. *Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione*.
- Domenici, G., & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Culture and Psychological Studies*, 3, 147–167.
- Domenici, G. (2010). Valutazione della ricerca, procedure e distribuzione delle risorse. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 9–24.
- Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Milano: Armando.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento *recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- Earley, P., & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 73–88.
- Franzoni, S. (2012). *Governance scolastica e comunità di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.

- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gentile, M., & Coccozza, M. T. (2004). *La qualità totale nella scuola dell'autonomia. Principi, metodi, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2010). *Quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. Roma.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of Enquiry: Methodology for behavioral science*. San Francisco, CA: Chandler.
- Kohli, A. K., & Jaworski, B. J. (1990). Market orientation: the construct, research propositions, and managerial implications. *The Journal of Marketing*, 54(2), 1–18.
- Lastrucci, E. (2017). *Valutazione di sistema e autovalutazione d'istituto*. Roma: Anicia.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–235.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca empirica in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P. (2010). Fini e strumenti della valutazione di sistema. In E. Lugarini (Ed.), *Valutare le competenze linguistiche* (pp.25–46). Milano: FrancoAngeli.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Marzano, A., & Milito, D. (2013). *Progettare e valutare per l'efficacia formativa*. Roma: Anicia.
- Morini, E., & Rossi, F. (2016). Il modello INDIRE. Professionalità, strumenti e metodi per l'attivazione di un processo di miglioramento continuo nelle scuole. *Scuola democratica*, 7(2), 487–506.
- Murgatroyd, S., & Morgan, C. (1992). *Total Quality Management and the School*. Philadelphia, PA: Open University.
- Narver, J. C., & Slater, S. F. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *The Journal of marketing*, 54(4), 20–35.
- Nigris, D. (2003). *Standard e non-standard nella ricerca sociale: riflessioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Notti, A. M. (Ed.). (2014). *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Palumbo, M. (2018). Valutare per migliorare: il contributo della valutazione alla scuola. In M. Faggioli (Ed.), *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico* (pp.18-34). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Patton, M. Q. (2000). Utilization-focused evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.). *Evaluation models* (pp. 425-438). Boston, MA: Kluwer.
- Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.

- Pierantozzi, D. (1998). *La gestione dei processi nell'ottica del valore*. Milano: Egea.
- Porter, M. E., & Millar, V. E. (1985). *How information gives you competitive advantage*. In *It Management*.
- Robasto, D. (2019). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373–385.
- Spadafora, G. (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- Tanese, A., Negro, G., & Gramigna, A. (2003). *La customer satisfaction nelle amministrazioni pubbliche. Valutare la qualità percepita dai cittadini*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Vannini, I. (2009). *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Vertecchi, B. (1978). *La qualità dell'istruzione*. Torino: Loescher.
- Weick, K. (1988). Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole. In S. Zan (Ed.), *Logiche di azione organizzativa* (pp. 355-379). Bologna: Il Mulino.
- Zuffo, G. (2013). *Rivisiting Taylor. L'organizzazione scientifica del lavoro: il libro che ha sconvolto un secolo*. Milano: FrancoAngeli.