

Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento continuo

Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo - ha come obiettivo il miglioramento della *qualità dell'education* (educazione, istruzione, formazione iniziale e permanente) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. Attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi. In particolare si pone come *ponte* per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

TreeLLLe è una Associazione *non profit*, rigidamente *apartitica* e *agovernativa*. La peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I Soci Fondatori sono *garanti* di questo impegno.

Il *presidente* è Attilio Oliva, promotore dell'iniziativa e coordinatore delle attività e delle ricerche.

Il *Forum* delle personalità e degli esperti, con il suo *Comitato Operativo*, è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari). L'Associazione si avvale dei suggerimenti e dei contributi di *Eminent Advisor* (politici, direttori dei media, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte avanzate da TreeLLLe.

Gli elaborati sono firmati da TreeLLLe in quanto frutto del lavoro di gruppo di esperti nazionali e internazionali coordinati dall'Associazione.

Temi strategici

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno uno o due *temi strategici* di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in quattro fasi:

1. *elaborazione* e predisposizione di una prima stesura dei Quaderni a cura del Comitato Operativo del Forum e dei Gruppi di Progetto;
2. *coinvolgimento* delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor attraverso la discussione e la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni. L'obiettivo è quello di raccogliere il più largo consenso sulle tesi, al fine di conferire alle stesse il massimo di autorevolezza e capacità di influenza presso l'opinione pubblica, le istituzioni educative e i decisori pubblici;
3. *diffusione* mirata a informare e coinvolgere decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative. Gli strumenti: presentazioni pubbliche dei Quaderni, con eventi sia nazionali che locali, e loro diffusione. Particolare attenzione viene dedicata alla sensibilizzazione dei media (i direttori di alcuni dei principali quotidiani partecipano al Forum in qualità di Advisor);
4. *lobby trasparente* al fine di diffondere dati e informazioni presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative nell'auspicio che le proposte di TreeLLLe influenzino le azioni di governo e si trasformino in sperimentazioni concrete.

L'Associazione svolgerà inoltre verifiche sull'efficacia della propria attività facendo riferimento ai contenuti di leggi e provvedimenti dei decisori pubblici; al numero e alla qualità delle sperimentazioni che saranno avviate dalle istituzioni educative; ai riconoscimenti che la comunità scientifica, politica e di settore riserverà all'attività dell'Associazione; all'attenzione che i media dedicheranno agli argomenti trattati.

Temi di attualità

L'Associazione prevede inoltre attività e pubblicazioni dedicate a particolari *temi di attualità*. Su questi temi vengono organizzati Seminari internazionali, si producono Ricerche (anche in collaborazione con altri Enti), si organizzano confronti fra le personalità che compongono il Forum.

Diffusione degli elaborati

Ad ogni tipo di attività ("Quaderni", "Seminari", "Ricerche", "Questioni aperte") sono dedicate specifiche collane diffuse sulla base di mailing list "mirate" (da un minimo di 5.000 a un massimo di 20.000 copie) e, nei limiti delle disponibilità, distribuite su richiesta. Gli elaborati possono essere anche scaricati dal sito dell'Associazione (www.treelle.org).

Enti sostenitori

L'attività dell'Associazione è finanziariamente sostenuta da più *Fondazioni italiane* di origine bancaria che, coerentemente ai loro scopi istituzionali, decidono erogazioni a sostegno di progetti o dell'attività istituzionale. Dalla sua costituzione ad oggi l'Associazione ha ricevuto, in momenti diversi, contributi dalle Fondazioni: Compagnia di San Paolo di Torino, "Pietro Manodori" di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Cassa di Risparmio di Roma.

Chi fa parte dell'Associazione

presidente
Attilio Oliva

Comitato Operativo del Forum
Dario Antiseri, Carlo Callieri, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Domenico Fisichella,
Attilio Oliva, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo

Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri,
Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Sabino Cassese, Elio Catania,
Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Umberto Eco, Domenico Fisichella,
Luciano Guerzoni, Mario Lodi, Roberto Maragliano, Angelo Panebianco,
Clotilde Pontecorvo, Sergio Romano, Domenico Siniscalco,
Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi

Eminent Advisor dell'Associazione
Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra, Ferruccio De Bortoli,
Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Franco Frattini, Stefania Fuscagni,
Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia,
Luciano Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado,
Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorgi,
Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara,
Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani

Assemblea dei Soci fondatori e garanti
Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti,
Pietro Marzotto, Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera
(*Segretario Assemblea*: Guido Alpa)

Collegio dei revisori
Giuseppe Lombardo (*presidente*), Vittorio Afferni, Michele Dassio

Collaboratori e Assistenti
Paola Frezza, Osvaldo Pavese, Maria Teresa Siniscalco

ASSOCIAZIONE TREEILLE

PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 5531 301
www.treille.org
info@treille.org

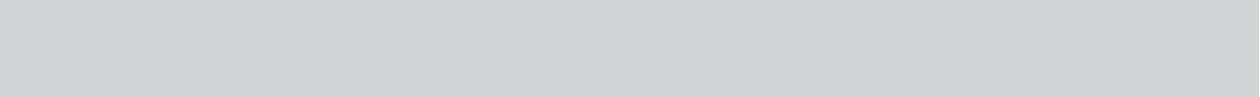
PRIMA EDIZIONE: NOVEMBRE 2008
GRAFICA: OSVALDO PAVESE; TIPOGRAFIA ARALDICA
STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA - GENOVA

Associazione TreeLLLe

Seminario n. 10

Ottobre 2008

Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto



INDICE

GUIDA ALLA LETTURA *di Attilio Oliva* 11

Saluto 13
Massimo Egidi

Introduzione
Attilio Oliva
La valutazione esterna delle scuole: cosa valutare? perché? per chi? 15

RELAZIONI

Tim Key
Le ispezioni e la valutazione delle scuole in Inghilterra:
l'esperienza dell'OFSTED 21

Enrique Roca
La valutazione in Spagna: il ruolo dell'Instituto de Evaluación
e quello delle Regioni 31

Claude Thélot
Riflessioni sulla valutazione degli studenti e delle scuole
e sulla valutazione globale del sistema educativo in Francia 41

Piero Cipollone
L'esperienza dell'INVALSI e le sue attuali missioni 51

Conclusioni
Mariastella Gelmini 55

DOCUMENTI

OFSTED: Rapporto ispettivo sulla Ridings School (Inghilterra) 61

Instituto de Evaluación: Sintesi informativa dello studio pilota sulla valutazione dell'istruzione prescolastica (Spagna) 75

Ministère de l'Éducation: Tre indicatori di valutazione dei risultati nella scuola secondaria superiore (Francia) 85

Istituzione dell'INVALSI

(Decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286) 99

PUBBLICAZIONI DI TREEELLE 110

GUIDA ALLA LETTURA

Nel 2002 TreeLLLe pubblicava il Quaderno n. 2, “L’Europa valuta la scuola. E l’Italia?”.

Allora scrivevamo: “In Italia, a differenza di quanto accade nella maggior parte dei paesi europei, non c’è ancora un sistema efficiente ed efficace di valutazione per controllare in modo sistematico ed obiettivo i risultati e la qualità del servizio scolastico. Nel nostro paese non si sa cosa accada nelle scuole, se ogni scuola faccia il possibile per garantire la qualità del proprio servizio, e non si misura in modo sistematico ed obiettivo quanto i giovani apprendano e trattengano...”.

Si raccomandava in sostanza una scelta politica forte e sostenuta da adeguate risorse per lo sviluppo e il consolidamento di un sistema nazionale di valutazione del sistema scolastico.

La scuola pubblica italiana è infatti una delle maggiori voci di spesa del bilancio pubblico (oltre 50 miliardi di euro l’anno): un così rilevante ammontare di risorse non può continuare ad essere privo di un sistematico monitoraggio dei suoi risultati, un monitoraggio che assicurerebbe ricadute positive di gran lunga maggiori del suo costo.

A sei anni di distanza, TreeLLLe ha ritenuto opportuno ritornare sul tema organizzando un seminario internazionale per mettere a confronto tre sistemi europei di valutazione della scuola: quello francese, quello inglese e quello spagnolo.

Questa pubblicazione raccoglie gli atti del seminario internazionale che ha avuto luogo il 2 ottobre 2008 in Roma.

Nella *introduzione* ho sinteticamente ripreso l’analisi e le proposte fondamentali che formulammo in quel Quaderno.

A rappresentare le esperienze europee sono stati invitati Tim Key, Director of Research and Analysis dell’OFSTED (Inghilterra); Enrique Roca, presidente dell’Istituto de Evaluación (Spagna); Claude Thélot, già presidente dell’Haut Conseil de l’Évaluation de l’École (Francia).

Nelle loro *relazioni* sono illustrati metodi, organizzazione e costi dei rispettivi sistemi di valutazione. Si tratta di tre modelli diversi tra loro: uno è ministeriale (quello francese), uno basato su un’autorità indipendente (quello inglese) e uno (quello spagnolo) su un istituto nazionale che lavora di concerto con gli enti di valutazione regionali nei quali è allocata tutta la gestione del sistema scolastico.

L'*intervento* di Piero Cipollone, presidente dell'INVALSI, ha ripercorso le tappe dell'istituto dalla sua costituzione a oggi in relazione ai suoi obiettivi, alla sua organizzazione e alle sue risorse. Cipollone ha peraltro evidenziato le principali difficoltà e le prime realizzazioni.

Il ministro Mariastella Gelmini, nelle sue *conclusioni*, ha riconosciuto che "la concreta attuazione della riforma per l'autonomia delle scuole (legge 59) non è stata adeguatamente realizzata: le scuole sono ancora molto lontane dall'essere autonome e, specularmente, non ci si è ancora dotati degli strumenti per valutarle... Costruire un sistema di valutazione credibile e affidabile è quindi una priorità".

Nella specifica sezione sono riportati alcuni *documenti* per esemplificare come operano in concreto gli enti di valutazione dei paesi invitati su aspetti specifici della loro attività.

È inoltre riprodotto il Decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286 relativo all'INVALSI.

Un ringraziamento all'Università LUISS che ha ospitato il seminario nella sua nuova prestigiosa sede e in particolare al suo rettore, Massimo Egidi, che in occasione dell'apertura dei lavori ha sottolineato l'essenzialità della valutazione per migliorare la qualità della scuola (e anche dell'università) restituendole quel ruolo di "ascensore" sociale che sembra essersi inceppato.

Un ringraziamento particolarissimo all'INVALSI con cui abbiamo condiviso il programma e le modalità organizzative del seminario.

Attilio Oliva
presidente dell'Associazione TreeLLLe

IL SEMINARIO

SALUTO

Massimo Egidi

Rettore Luiss

Da diversi anni l'Associazione TreeLLLe, sotto la guida di Attilio Oliva, affronta i temi più importanti relativi alla scuola e, più in generale, all'Education, con il fine di monitorare e promuovere il miglioramento della qualità dell'istruzione nel nostro Paese

Il tema di oggi è senz'altro di grandissima attualità, non solo per l'attenzione ad esso dedicata dalla stampa ma anche per i suoi riflessi sulla *higher education*.

La valutazione - che poggia su criteri e metodi ormai ben noti e sperimentati in tutto il mondo - è l'elemento chiave che consente, in un sistema moderno, di comprendere l'efficacia della scuola e dell'università. Un aspetto fondamentale della valutazione consiste nella possibilità di dar luogo ad una migliore e più coerente allocazione di risorse e, in sostanza, all'incentivazione di quelle scuole nelle quali la qualità degli studi è riconosciuta come elevata.

I ben noti studi PISA (*Programme for International Student Assessment*) stanno offrendo un quadro della situazione italiana davvero preoccupante, in cui il nostro Paese occupa una posizione assimilabile a quella di Paesi notoriamente arretrati nel settore dell'istruzione; oltre a ciò, tali studi evidenziano anche una forte disuguaglianza geografica, una differenza tra le regioni del Nord e quelle del Sud che speravo non si sarebbe più riproposta dopo l'esperienza degli anni Cinquanta e Sessanta e che, invece, si sta ripresentando in un modo non più accettabile: occorre che l'Italia recuperi qualità in modo uniforme ed omogeneo, questa essendo l'unica strada in grado di offrire ai giovani, agli studenti una reale opportunità di successo, che consenta loro di maturare una effettiva capacità di inserimento nel mondo del lavoro.

Per questo credo che l'incontro di oggi sia potenzialmente di forte impatto sul sistema dell'istruzione, perché può utilmente contribuire a gettare le basi per far sì che la scuola cessi di essere un complesso a due velocità. Già molti studenti universitari si trasferiscono all'estero - in Europa come negli Stati Uniti - per compiere i propri studi; non vorrei che anche le famiglie si vedessero costrette a cercare altrove modi di insegnamento adeguati.

Se è vero che non siamo così prossimi a una simile *débâcle* del sistema, è tuttavia necessario impegnarsi seriamente per procedere nella direzione giusta. Quindi credo e auspico che la giornata di oggi possa rivelarsi molto fruttuosa, perché la valutazione costituirà per l'Italia il tema cruciale dei prossimi anni che, se saggiamente affrontato, potrà consentire al nostro Paese di recuperare il terreno perduto.

Buon lavoro a tutti.

INTRODUZIONE

Attilio Oliva

Presidente Associazione TreeLLLe

La valutazione esterna delle scuole: cosa valutare? perché? per chi?

Con questo seminario miriamo ad arricchirci dell'esperienza di paesi che da più tempo praticano la valutazione del sistema scolastico, visto che da più anni hanno affrontato questi temi. Ricordo solo che già nel 2002 TreeLLLe trattò l'argomento in un Quaderno dal titolo "L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?". In quel Quaderno, presentato al ministro Moratti, sollecitavamo lo sviluppo di un sistema nazionale di valutazione come condizione imprescindibile per una scuola autonoma e responsabile.

TreeLLLe è forte fautrice di una reale autonomia gestionale delle singole scuole ma ha piena consapevolezza che parlare di autonomia senza un efficace sistema nazionale di valutazione sarebbe grave e pericoloso. Quindi, quando si parla di autonomia bisogna avere un riflesso condizionato: autonomia vuol dire anche valutazione esterna, altrimenti si correrebbero pericoli gravissimi che potrebbero far rimpiangere il centralismo, malgrado i suoi tanti difetti.

L'Italia spende molto ma non è europea nei risultati. Lo ha ricordato anche il rettore della LUISS: i dati OCSE sono sconcertanti. La verità è che l'Italia spende molto se si considera la spesa per studente - tra il 10 e il 15% in più della media dei paesi europei -, ma i risultati non sono quelli che ci potremmo aspettare. Dipende evidentemente dal ritardo storico del nostro paese, ma anche da come gestiamo le risorse umane e da come allochiamo le risorse finanziarie. Questo è il punto chiave, ma non ci insisto troppo visto che lo abbiamo presente ormai tutti.

In Italia purtroppo non c'è ancora una diffusa "cultura dei risultati"; manca quindi una bussola che aiuti a governare il sistema. Manca persino un linguaggio comune per parlare di scuola.

Allora, per inquadrare il tema della valutazione, proverò a dare brevi risposte a qualche domanda di fondo.

Perché valutare? Per favorire una politica di riforme efficaci; per gestire strategicamente il sistema; per fissare obiettivi nazionali, target da verificare e trarre; per sollecitare un'emulazione tra scuole; per supportare gli operatori scolastici con informazioni e strumenti utili per loro, utili per migliorare la loro professionalità. Queste sono le ragioni principali.

Per chi valutare? Per chi governa il sistema, che altrimenti, senza indicatori ed elementi oggettivi di giudizio, è privo di bussola; per chi opera nelle scuole, che ha bisogno di sapere che cosa succede nella sua scuola e in altre scuole, in contesti ambientali simili, perché confrontarsi con altri che fanno lo stesso lavoro è essenziale per migliorare le proprie competenze; per chi fruisce del servizio: le famiglie e gli studenti hanno qualche buon diritto ad avere informazioni oggettive o più verosimili possibili sul servizio di cui usufruiscono; infine, per la comunità in generale, visto che paga fior di tasse per tenere in piedi il sistema scuola italiano.

Altra domanda chiave: *che cosa valutare?* C'è tanta confusione quando si parla di valutazione.

Abbiamo voluto schematizzare elementarmente le cose e quattro sono i principali ambiti da valutare.

Primo, *il sistema nel suo complesso*. In proposito c'è un bellissimo documento dell'ospite francese; in Francia ogni anno si produce un bel quadernetto, ricco di una cinquantina di indicatori nazionali confrontabili nel tempo: sono quantitativi e non pretendono di fare un'analisi necessariamente qualitativa, ma danno un quadro esauriente a chiunque voglia capire che cosa succede nel sistema scolastico francese, di tutte le risorse che entrano ed escono, di come sono distribuite e dei principali risultati. Questo è un modo di valutare il sistema nel suo complesso: quando finalmente in Italia uscirà ogni anno un rapporto nazionale di questo tipo io sarò felice e credo anche tutti voi.

Secondo ambito da valutare: *le singole scuole*. In modi diversi, in tutti i paesi c'è un controllo delle scuole - si tratti di ispezioni, valutazioni più o meno occasionali, generalizzate e a campione - e a questo proposito sentiremo le diverse esperienze dei relatori ospiti.

La terza area da valutare è quella degli *apprendimenti degli studenti*. Si prescinde qui dalla valutazione degli allievi fatta a scuola dagli insegnanti, che resta un compito loro. Ma tutti i paesi evoluti mettono in pratica un sistema di controllo esterno, di valutazione esterna, attraverso test nazionali fatti in certi momenti del percorso scolastico; tali test servono per valutare il progredire degli apprendimenti degli studenti a livello di sistema, con tutti i limiti ma anche con tutti i vantaggi dei test che sono oggettivi e non discrezionali. Il quarto ambito da valutare, il più difficile, è quello del *personale scolastico*: non è oggetto del nostro seminario perché pensiamo - e questa è un'opinione forte di TreeLLe - che il personale scolastico (presidi e insegnanti) non possa e non debba essere valutato da un ente nazionale di valutazione. La valutazione degli insegnanti la fanno meglio nell'ambiente di lavoro i

colleghi, i presidi, le famiglie, gli studenti. E comunque è un tema che abbiamo voluto tenere fuori dal dibattito di questo seminario.

Ritorniamo allora a esaminare un po' più approfonditamente i quattro ambiti da valutare.

Il primo: perché valutare il sistema nel suo complesso? Per conoscere spesa, processi e risultati. Per operare confronti territoriali, nazionali e internazionali. Per supportare i decisori pubblici, per informare la pubblica opinione. Anche in Italia dovrebbe essere d'obbligo un rapporto annuale con gli indicatori essenziali e dobbiamo augurarci che, prima o poi, il Ministero faccia una rilevazione di questo tipo.

Il secondo: perché valutare le singole scuole? Perché ogni scuola autonoma deve rendere conto del servizio che svolge, secondo il principio dell'accountability. Troppo diversi, infatti, sono i risultati delle scuole pure in situazioni simili e questo emerge dall'esperienza di tutti. Ieri sera abbiamo lavorato insieme ai nostri ospiti ed è venuto fuori con chiarezza che *in tutti i paesi ci sono risultati molti differenziati tra scuola e scuola anche negli stessi ambienti socioeconomici*. Succede così che nelle stesse zone ci sono scuole che vanno bene e scuole che vanno male. Non a caso nell'OFSTED circola una bella battuta, presa dal rapporto che l'OFSTED ha fatto in Parlamento qualche anno fa: "La qualità delle scuole somiglia troppo a una lotteria". Quindi vuol dire che c'è molto lavoro da fare per migliorare singoli casi che sono evidentemente deficitari.

Terzo ambito. Come valutare gli apprendimenti? Con prove nazionali (test) per ridurre il rischio di discrezionalità o avere comunque un elemento in più di giudizio; con prove validate e correttamente somministrate. Sottolineo il "correttamente somministrate" perché in tutti i paesi c'è una possibile percentuale di scuole che non si comportano correttamente quando fanno i test: per la preoccupazione di fare bella figura, per vari motivi, ci può essere una tendenza ad alterare in qualche misura i risultati dei test. Questo problema della somministrazione dei test è quindi un problema tecnico molto concreto perché diventa, alla fine, politico. Il professor Cipollone, che da poco tempo presiede l'INVALSI, ne è ben consapevole e si sta misurando con queste problematiche. Sentiremo gli amici stranieri e le loro esperienze in proposito.

Quarto ambito. Valutare il personale. Ho già detto che non è oggetto di questo seminario. Una valutazione condotta dall'esterno, oltre che inadeguata sarebbe comunque molto costosa, visto che gli insegnanti sono 800mila e più. E anche la valutazione di un ispettore che arriva ogni tanto a vedere "come si insegna" non sarebbe probabilmente affidabile. La realtà la si conosce molto bene nelle singole scuole dove la "reputazione" del preside e degli insegnanti è ben nota a tutti. Questa è un'opinione forte di TreeLLLe, una tesi ampiamente documentata nel nostro Quaderno sugli insegnanti.

Conclusioni. È necessario un Sistema nazionale per la valutazione, come strumento per la gestione strategica del sistema scolastico.

In Inghilterra, Francia e Spagna ci sono tre modelli diversi, che rappresentano tre paradigmi: uno è ministeriale (quello francese), uno è un modello che si basa su un'autorità indipendente (quello inglese), uno (quello spagnolo) si basa su un istituto nazionale che lavora di concerto con altri enti di valutazione regionali (presso i quali è allocato il vero potere di gestire il sistema scolastico).

Abbiamo invitato questi tre ospiti proprio per avere una rappresentazione di tre modelli diversi e per trarre spunti da queste esperienze europee. La tesi di TreeLLLe è che l'INVALSI è una struttura da valorizzare e da potenziare, e abbiamo lavorato anche con il Ministro per cercare di persuaderlo di ciò, ma non è occorsa molta fatica, perché ne è convinto. L'INVALSI deve essere collegato funzionalmente con chi governa e con chi amministra, con il Ministero e con la politica, ma con garanzie di indipendenza per tutelare l'imparzialità di giudizio. L'INVALSI potrà cercare di integrare un sistema multipolare di soggetti che collaborano (università, centri di ricerca, organismi regionali, etc.). L'INVALSI non deve essere l'unico luogo in cui si faccia valutazione. In un unico luogo, casomai, si potrà coordinare tutta una serie di soggetti e mettere a capitale comune questo coordinamento.

Qui concludo elencando, in sintesi estrema, i consigli desunti dalle esperienze di esperti che da anni praticano la valutazione. Sono banali, ma - attenti - fondamentali. Li elenco così come già avevamo fatto nel nostro Quaderno del 2002.

- È preferibile un processo lento a uno veloce ma non condiviso dai protagonisti della scuola: gli insegnanti e i presidi devono vivere con partecipazione e collaborazione questo processo nell'interesse di tutti.
- La valutazione va introdotta con gradualità e con rigore. Sottolineo "rigore" e mi riferisco alle somministrazioni - e non dico altro.
- Richiede un approccio di sistema e metodologie unitarie e coordinate per avere confronti omogenei. Se ogni Regione, con il prossimo federalismo, cominciasse a istituire il proprio ente di valutazione, usasse criteri diversi, etc., il sistema di valutazione nazionale non avrebbe senso perché non si potrebbe più comparare nulla. È invece importante che si adottino criteri comuni, framework concettuali comuni per valutare quello che si decide di valutare.

La valutazione esterna non deve essere vissuta come un sistema per premiare o punire, o per fare classifiche, ma come uno strumento per aiutare gli operatori a migliorare.

- Ancora: massima attenzione ai contesti socioeconomici per confronti omogenei. Le più avanzate esperienze di valutazione tengono conto addirittura del "valore aggiunto", non solo dei risultati dei test.
- Infine, integrare la valutazione esterna con l'autovalutazione per coinvolgere il personale scolastico. Tocco appena il tema dell'autovalutazione, che però è fondamentale: l'autovalutazione fatta scuola per scuola, ognuno con i suoi criteri, è sempre utile - sia chiaro -, ma è pericolosa. Importante è che ci sia un framework concettuale, uno schema, e criteri e

strumenti comuni di autovalutazione. Non so se Cipollone ne parlerà oggi, ma so che ne è molto convinto: un buon sistema di valutazione deve nascere da una collaborazione stretta tra l'INVALSI e il mondo delle scuole; senza questa stretta collaborazione il sistema di valutazione non decolla. Attenzione però: valutare la scuola è una sfida che richiede tre condizioni: forte e costante volontà politica, ricerca teorica seria e investimenti adeguati. La valutazione non può rimanere qualcosa di cui si parla senza investire risorse importanti e senza affrontarla con una volontà politica che non può durare lo spazio di una legislatura: è un sistema che decide di autocontrollarsi per migliorare. Ora il nostro sistema scolastico nel suo complesso costa oltre 50 miliardi di euro, e abbiamo confrontato i dati con gli amici ospiti: anche la Spagna, anche l'Inghilterra, anche la Francia hanno costi simili come sistema. Quanto spendiamo noi per controllare questo sistema? Il budget dell'INVALSI è oggi di 10 milioni di euro. Con 10 milioni di euro bisognerebbe valutare un sistema che ha 10.000 presidi, 800.000 insegnanti, 40.000 sedi scolastiche. Bene. L'OFSTED, che è l'autorità preposta esclusivamente alle ispezioni scolastiche, costa 130 milioni di euro. In più ci sono tutti i test nazionali sugli apprendimenti, che rappresentano un altro costo gestito da un'altra Agenzia specializzata. In Francia non è facile stimare questa spesa perché tutto il servizio è svolto dal Ministero stesso; non esiste un ente indipendente, ma ci sono quasi tremila ispettori - di cui parlerà Thélot - che rappresentano un investimento importante. In Spagna l'Istituto de Evaluación presieduto da Roca costa solo 5 milioni di euro, cioè meno del nostro, ma fa soprattutto la valutazione di sistema e cura le ricerche internazionali (OCSE, PISA, PIAAC, etc.), il primo degli ambiti visti: la valutazione delle scuole e la valutazione degli apprendimenti le fanno le Regioni, che in Spagna hanno un'autonomia piena per la gestione della scuola. Includendo l'attività delle Regioni, la stima che Roca ha fatto si aggira sui 70-80 milioni di euro di spesa per il controllo del sistema scolastico spagnolo. La conclusione è che noi spendiamo circa un decimo di quello che spendono questi paesi per controllare il proprio sistema. A mio avviso i soldi meglio spesi per la scuola, quelli assolutamente prioritari, dovrebbero essere quelli per la valutazione esterna del sistema negli ambiti citati per sapere che cosa va bene e che cosa va male, almeno orientativamente, mai in maniera assoluta, perché - sia chiaro - valutare è un'operazione molto complessa. I numeri sopra citati mi sembra la dicano lunga sul ritardo del nostro paese e sulla necessità invece di investire e potenziare l'INVALSI.

Tim Key

Director of Research, Analysis and international Division (OFSTED)

Le ispezioni e le valutazioni delle scuole in Inghilterra: l'esperienza dell'OFSTED

L'ispezione scolastica in Inghilterra non è una novità. Gli Ispettori di Sua Maestà sono stati nominati per la prima volta oltre 150 anni fa, nel regno della regina Vittoria. Inizialmente essi imponevano agli insegnanti un duro regime di "pagamento in base ai risultati". Poi, con il passare del tempo, l'ispettorato divenne sempre più "gli occhi e le orecchie" dei ministri e del ministero dell'Educazione e della Scienza attraverso le sue visite alle scuole, su base campionaria, al fine di fornire indicazioni per le politiche scolastiche. Intorno agli anni '80 gli ispettori furono impegnati nella messa a punto del curriculum, che fu poi adottato all'inizio degli anni '90 a livello nazionale.

Gli ispettori visitavano molte scuole, ed erano orgogliosi della loro missione di "fare del bene ovunque andavano", ma erano in numero talmente ridotto che molte scuole non ricevettero mai la visita di un ispettore e pochissime furono oggetto di quella che veniva definita una "ispezione completa".

La spinta per la creazione dell'OFSTED venne con le riforme introdotte dal governo conservatore tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90. In quegli anni ebbe luogo una riforma senza precedenti del sistema scolastico inglese, nata dall'opinione diffusa che gli standard delle scuole inglesi non erano soddisfacenti, che troppi alunni venivano abbandonati dal sistema scolastico, e che altri paesi - in realtà concorrenti dal punto di vista economico - evidenziavano risultati assai migliori del Regno Unito in termini di standard educativi e crescita economica. I risultati erano particolarmente negativi se

confrontati con quelli di paesi in piena crescita economica quali Giappone, Corea e Taiwan.

La definizione degli standard nazionali

Fino alle riforme degli anni '90, la sola occasione in cui praticamente tutti gli studenti affrontavano un esame era alla conclusione dell'ultimo anno della scuola dell'obbligo, all'età di 16 anni, quando venivano esaminati su 8-12 materie. Tuttavia, in mancanza di un ulteriore sistema pubblico di valutazione era assai difficile stabilire i progressi degli studenti nell'arco della loro carriera scolastica. Era anche difficile trovare prove oggettive sui risultati delle singole scuole e sapere in che misura esse erano migliori - o peggiori - di altre. Senza un sistema di valutazione era difficile accertare i risultati degli alunni nelle materie del curriculum nazionale, in particolare nelle "*materie fondamentali*", e cioè *inglese, matematica e scienze*. Valutare in maniera specifica gli obiettivi fissati per ogni materia si dimostrò operazione troppo burocratica e impraticabile, per cui a partire dalla metà degli anni '90 il sistema di valutazione si focalizzò, come avviene tuttora, sulla valutazione degli studenti nelle materie fondamentali alla fine dei tre cicli chiave: all'età di *7, 11 e 14 anni* e in una più ampia gamma di materie all'età di *16 anni*.

La valutazione esterna dei risultati in queste tre materie è divenuta sempre più importante in riferimento alla accountability. I test sono decisi da un'agenzia indipendente, la Qualification and Curriculum Authority (costo annuale: 220 milioni di euro su un costo totale di circa 800 per test ed esami). I test scritti sono inviati nella massima segretezza a ciascuna scuola e tutti gli studenti li affrontano come un normale esame lo stesso giorno alla stessa ora. I test sono poi inviati in sacchi sigillati a valutatori esterni e indipendenti; una volta valutati, i risultati vengono mandati alle varie scuole.

I risultati dei test aiutano gli insegnanti a migliorare il loro insegnamento e i genitori a rendersi conto di come progrediscono i loro figli. I dati comparativi hanno consentito per la prima volta ai genitori e alle scuole di confrontare i risultati aggregati delle singole scuole con quelli di altre scuole a livello nazionale, e poi, grazie ad analisi più sofisticate, con quelli di scuole con caratteristiche contestuali analoghe. È divenuto sempre più chiaro che il quadro varia molto all'interno del paese. Alcune scuole evidenziano risultati peggiori di quelli attesi, altre molto migliori: in altre parole il "valore aggiunto" delle scuole è risultato variabile. Si è anche rilevata una variazione notevole nei risultati all'interno delle singole scuole: alcuni studenti o gruppi di studenti evidenziano risultati assai migliori di altri.

Suscitando molte polemiche, questi dati vennero presentati dai giornali sotto forma di "league tables" (classifiche) che fissavano classifiche di scuole in ogni zona del paese. Queste classifiche sono di solito poco amate dagli inse-

gnanti, però le scuole che figurano in testa alle classifiche apprezzano molto il riconoscimento. Analogamente, è assai probabile che molte delle scuole che figurano nelle posizioni più basse siano spronate ad attivarsi per migliorare la loro posizione.

L'adozione di un sistema nazionale di valutazione, grazie al quale vengono valutati da un'agenzia esterna i risultati degli studenti in momenti chiave della loro carriera, ha consentito al governo di fissare **obiettivi nazionali** ("targets") che sono stati tradotti in obiettivi per le singole scuole. Ancora una volta la stampa tende a sottolineare la pressione che viene esercitata sugli studenti, le loro scuole e i loro insegnanti, e frequenti sono le lamentele degli insegnanti, preoccupati di dover "insegnare per i test" più che per garantire agli studenti un'ampia e coinvolgente esperienza scolastica. Ma quantomeno i test hanno attirato l'attenzione della scuola, soprattutto elementare, sull'importanza di offrire un insegnamento di qualità in inglese, matematica e scienze. Il quadro non è mai del tutto chiaro, ma in genere è stata per noi incoraggiante la performance degli studenti inglesi in studi comparativi internazionali quali PISA e PIRLS.

Decentramento

È importante segnalare un ulteriore elemento contestuale del sistema educativo inglese: uno degli elementi di maggiore impatto delle riforme degli anni '90 è stato la riallocazione delle responsabilità e del potere della gestione delle scuole dalle Autorità educative locali (LEA) ai capi di istituto e agli amministratori (governors) delle singole scuole. Analoghe riforme sono state portate avanti in molti altri servizi pubblici del Regno Unito, tra cui gli ospedali. La linea seguita è stata quella di attribuire le responsabilità decisionali il più vicino possibile a chi eroga il servizio. In questo caso, capi di istituto e amministratori hanno assunto i compiti più rilevanti della gestione, tra cui la responsabilità del budget e il diritto di assumere e licenziare gli insegnanti.

Accountability e ispezione

Parecchi elementi delle riforme educative degli anni '90 hanno contribuito all'avvio del sistema ispettivo nazionale:

- l'adozione del curriculum nazionale e l'organizzazione della valutazione nei momenti chiave del percorso scolastico;
- il decentramento della gestione a livello di scuola;
- la possibilità per i genitori di scegliere dove mandare a scuola i loro figli, e quindi la necessità di disporre di informazioni qualitative sulle performance delle scuole;

- la preoccupazione per i risultati complessivi del sistema educativo inglese e la sua variabilità.

Quello che mancava era un giudizio esterno e obiettivo di come le scuole autogestite funzionavano una volta sganciate dal controllo delle Autorità locali. Per questo nel 1992 fu istituito l'Office of Her Majesty's Chief Inspector, poco dopo ribattezzato Office for Standards in Education (OFSTED). L'elemento importante è che l'OFSTED è un ente governativo autonomo, e non fa parte del ministero dell'Educazione. Non riferisce a un ministro, e l'amministratore delegato - Her Majesty's Chief Inspector, l'ispettore capo di Sua Maestà - riferisce sulla base delle ispezioni in maniera indipendente e imparziale. Questo pone il Chief Inspector in una posizione di grande autorevolezza perché è in grado di fornire rapporti sui dati emersi dall'ispezione di ogni scuola del paese. I Chief Inspectors tendono a ricevere una grande attenzione da parte dei media e il rapporto annuale è ampiamente diffuso e discusso.

Il resto del mio intervento sarà dedicato al lavoro dell'OFSTED e all'ispezione delle scuole. Vorrei sottolineare che dal 1992 il ruolo dell'OFSTED è diventato sempre più importante, e oggi riguarda anche l'assistenza sociale, gli asili nido, la formazione professionale e la formazione degli adulti: in altre parole, l'educazione in qualunque contesto si svolga ad eccezione delle università. Concentrerò adesso la mia attenzione sull'ispezione delle scuole.

L'ispezione delle scuole

Gli obiettivi dell'ispezione delle scuole sono:

- fornire una valutazione esterna e indipendente delle scuole;
- promuovere una cultura mirata a una rigorosa autovalutazione e al miglioramento della qualità all'interno della scuola;
- informare i genitori della qualità e degli standard della scuola dei loro figli
- contribuire al miglioramento identificando i punti forti e i punti deboli di ogni scuola;
- dare indicazioni al Governo sulla base dei dati emersi dalle ispezioni.

Che cosa si valuta?

Per legge, gli ispettori valutano e stendono il loro rapporto su:

- la *qualità dell'istruzione* impartita nelle scuole;
- il grado in cui essa soddisfa i *bisogni diversi* degli studenti della scuola;
- gli *standard educativi* raggiunti dalla scuola;
- la qualità della *leadership* e del *management* della scuola;
- lo *sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale* degli studenti della scuola;

- il contributo della scuola al *benessere* degli studenti e alla promozione della “*coesione sociale*”.

Dall'istituzione dell'OFSTED, nel 1992, sono stati resi pubblici gli “*inspection frameworks*” (quadri di riferimento) che specificano esattamente cosa controllano gli ispettori quando visitano una scuola e quali domande fanno. In altre parole, il quadro di riferimento dell'OFSTED ha in pratica definito per la prima volta le caratteristiche di una buona scuola, caratteristiche a cui potrebbero aspirare tutte le scuole. Fin dall'inizio questi quadri di riferimento e i *criteri di qualità* in essi definiti riflettono l'opinione diffusa sulle caratteristiche di una istruzione di buona qualità. Hanno anche fornito alle scuole un metro con cui confrontarsi per valutare le proprie performance e hanno favorito il nascere dell'attenzione all'autovalutazione della scuola.

Agli ispettori è richiesto di formulare un giudizio complessivo sull'efficacia e l'efficienza di una scuola, come pure valutare altri aspetti quali la qualità dell'insegnamento, il comportamento degli studenti e la loro frequenza. I giudizi dei “rapporti” sono formulati sulla base di quattro livelli:

1. ottimo
2. buono
3. sufficiente
4. insufficiente.

Quali sono le principali caratteristiche del sistema ispettivo?

Le principali caratteristiche del sistema ispettivo sono le seguenti:

- *l'ispezione è universale*. Vengono ispezionati tutte le scuole e tutti gli istituti di studi post scolastici (college) in Inghilterra - circa 25.000. Tra questi, le scuole indipendenti e gli istituti per la formazione dei docenti;
- tutte le scuole vengono ispezionate *almeno ogni tre anni*, ma le scuole in difficoltà vengono ispezionate più spesso;
- l'*autovalutazione* della scuola, sintetizzata in un modello di autovalutazione diffuso sul web, costituisce una parte fondamentale dell'ispezione. Se una scuola conosce bene se stessa ed è sincera rispetto ai problemi, è probabile che veda con chiarezza le proprie priorità;
- l'autovalutazione è facilitata dalle dettagliate *analisi delle performance* - fornite dall'OFSTED - nei test e negli esami nazionali, che misurano anche il valore aggiunto e il progresso degli studenti;
- le scuole sono avvertite dell'ispezione con un *preavviso molto breve*, non più di 2-5 giorni. Non è sempre stato così, e quando il periodo di preavviso era piuttosto lungo, le scuole facevano grandi preparativi in vista dell'ispezione per cui i genitori temevano che gli ispettori non le vedessero come in realtà erano. Allo stesso modo, gli insegnanti si sentivano molto tesi e stressati in previsione dell'imminente ispezione;

- attualmente le ispezioni durano non più di *due giorni* e sono effettuate da squadre di 1-5 ispettori, a seconda delle dimensioni della scuola;
- nella maggior parte delle scuole il giudizio sugli standard e i progressi compiuti dagli studenti si basa soprattutto sui dati relativi alle performance, a loro volta basati sui risultati dei test nazionali di valutazione;
- gli ispettori dedicano buona parte del tempo dell'ispezione a visitare le classi e osservare le lezioni. Peraltro è importante sottolineare che essi riferiscono sulla *qualità dell'insegnamento*, e non sulle performance dei singoli insegnanti. Nei rapporti delle ispezioni non vengono mai citati i singoli insegnanti;
- il nucleo centrale dell'ispezione è costituito dalla qualità della *leadership* e del *management* della scuola e dalla *capacità* della scuola stessa di *migliorare*. Come prevedibile, c'è una stretta correlazione tra la qualità della leadership e del management - in altre parole l'autorevolezza del capo di istituto - e la qualità della scuola;
- i *genitori* vengono consultati dagli ispettori attraverso un questionario consegnato prima dell'ispezione, e il metodo di lavoro della scuola viene discusso in modo approfondito con gli *studenti* durante l'ispezione. L'OFSTED ritiene di vitale importanza ascoltare le opinioni di chi usufruisce dei servizi educativi. Riteniamo inoltre che si possa fare di più per raccogliere queste opinioni e stiamo cercando il modo di contattare genitori e studenti a scadenze regolari; riteniamo anche che le lamentele su una certa scuola debbano costituire un motivo per avviare un'ispezione della scuola stessa.

Quali sono i risultati dell'ispezione?

- I risultati dell'ispezione hanno un'amplissima diffusione. I genitori degli studenti ricevono copia cartacea del rapporto entro poche settimane dall'ispezione, e entro tre settimane il rapporto viene pubblicato su Internet. Non ci sono documenti segreti e il feedback fornito alla scuola è esattamente identico a quello del rapporto reso pubblico.
- I rapporti dell'ispezione indicano i punti forti e i punti deboli della scuola in relazione ai criteri pubblicati negli "Inspection Frameworks". Essi formulano anche un giudizio sulla capacità della scuola di migliorare, sul sostegno di cui ha bisogno, e sulle priorità da affrontare.
- I rapporti dell'ispezione sono brevi, intorno alle sei pagine. Comprendono anche una lettera del Chief Inspector agli studenti della scuola o del college in cui vengono indicati i principali dati emersi.

Cosa succede se la scuola dà motivo di preoccupazione?

Se gli ispettori concludono che l'efficacia complessiva della scuola è *insufficiente* (livello 4), la scuola

- sarà sottoposta a *misure speciali* se “non è in grado di garantire agli studenti uno standard educativo accettabile” (per citare la legislazione);

oppure

- riceverà un’*ingiunzione a migliorare* perché la necessità di migliorare è sostanziale.

Le scuole sottoposte a misure speciali saranno controllate dagli ispettori tre volte l'anno e ispezionate nuovamente nel giro di due anni. Se dopo due anni non si riscontra alcun miglioramento o il miglioramento è stato troppo lento, oppure gli ispettori dubitano della capacità della scuola di migliorare, il Chief Inspector ne informerà il Governo che potrà decidere di assumere iniziative alternative per migliorare l'istruzione ricevuta dai ragazzi. Si potrà dunque arrivare alla chiusura della scuola, alla creazione di una nuova scuola nello stesso luogo o al rafforzamento del management, magari avvalendosi dei servizi di un capo di istituto apprezzato di una scuola vicina.

Chi ispeziona le scuole e quanto costa?

Gli ispettori di Sua Maestà effettuano gran parte delle ispezioni nelle scuole secondarie e intorno al 20% nelle scuole primarie. Le squadre ispettive sono formate da *ispettori* (additional inspectors) reclutati, formati e valutati in base agli standard fissati dall'OFSTED. Gli ispettori devono essere ben qualificati ed aver rivestito posizioni dirigenziali in scuole e college; in genere sono insegnanti apprezzati e in molti casi ex capi di istituto.

Il *budget nazionale* complessivo per l'istruzione statale in Inghilterra è di circa 47 miliardi di euro. Ciò corrisponde a circa 4375 euro per studente. Il budget per le ispezioni di scuole e college si aggira intorno ai 130 milioni di euro. Questo garantisce l'ispezione di ogni scuola e college del paese almeno una volta ogni tre anni, la pubblicizzazione dei rapporti presso i genitori e la scuola, e il loro inserimento sul web. Fornisce anche un'enorme base nazionale di dati grazie ai quali il Chief Inspector può dare indicazioni ai ministri e ai decisori politici e contribuire al dibattito nazionale. La cifra può apparire molto alta, ma è bene considerarla sotto un'altra ottica: si tratta di una valutazione esterna del sistema scolastico, dei suoi punti forti e deboli, a un costo inferiore agli 8,50 euro per studente ogni tre anni.

Che differenza fa l'ispezione?

Dall'epoca della sua istituzione, l'OFSTED si è posto la meta ambiziosa del

“miglioramento attraverso l’ispezione”, anche se questo non è stato specificato nella legislazione fino a tempi recenti, a differenza di quanto avviene, ad esempio, nei Paesi Bassi. Questa ambizione è condivisa da altri ispettorati europei, tra cui quello svedese. Giustamente, tale ambizione è tuttora discussa sia all’interno dell’OFSTED che da parte di critici esterni. Come ente pubblico prestigioso e influente, l’OFSTED suscita molta attenzione ed è aperto alle critiche.

È complesso e sempre discutibile stabilire causa ed effetto in qualsiasi aspetto dell’attività umana. Ciononostante l’OFSTED ha commissionato controlli esterni sull’impatto del proprio lavoro e al contempo monitorizza regolarmente le opinioni delle scuole e dei genitori. Le conclusioni sono incoraggianti. Le ricerche, ad esempio, ribadiscono regolarmente che l’OFSTED è molto apprezzato dai genitori e che i genitori desiderano che l’ispezione veda la scuola “come è in realtà”. In effetti essi sostengono il concetto di ispezione non annunciata con un entusiasmo assai maggiore delle scuole. Un’indagine recente ha dimostrato che il 96% dei genitori approva le ispezioni regolari alle scuole. La maggior parte delle scuole ritiene che le ispezioni siano condotte con equità e obiettività e che i risultati principali possano costituire la base per il successivo miglioramento della scuola. Molto poche sono le scuole che si lamentano del modo in cui è stata condotta l’ispezione o dei risultati da questa evidenziati.

La diffusione degli “Inspection Frameworks” ha offerto alle scuole indicazioni su come dovrebbe essere una scuola efficace. I quadri di riferimento hanno ampiamente contribuito ad assicurare una qualità più costante nelle scuole inglesi divulgando i criteri in base ai quali gli ispettori giudicano l’efficacia di una scuola; inoltre sono stati utili alle scuole per stabilire le loro priorità in seguito all’autovalutazione, punto di partenza del loro miglioramento.

È importante evitare semplificazioni nel rapporto di causalità tra ispezione e miglioramento, e tuttavia è ampiamente comprovato il contributo dell’OFSTED al miglioramento:

- a livello di sistema educativo nel suo complesso, stabilendo le priorità per il miglioramento della scuola e fornendo al governo dati su cui basare le politiche scolastiche;
- a livello di singola scuola, identificando i punti forti e i punti deboli e definendo ciò che andrebbe fatto per migliorare;
- facendo presente l’urgenza di migliorare a quelle scuole che sono state giudicate inadeguate.

È incoraggiante rilevare che il 60% delle scuole una volta giudicate “insufficienti”, nel corso dell’ispezione più recente sono state giudicate di livello “buono”. In alcuni casi si è assistito a miglioramenti straordinariamente rapidi. Ogni anno il Chief Inspector pubblica un elenco di scuole giudicate “ottime” nel corso dell’anno. Scegliendo un anno a caso, il 2004, ho constatato che 60 scuole precedentemente giudicate incapaci di garantire agli studenti un’educazione accettabile, sono state identificate dal Chief Inspector tra le migliori del paese. Questa è una straordinaria testimonianza non solo del-

l'impegno degli insegnanti e dei capi di istituto, ma anche dell'impatto del sistema ispettivo.

Negli ultimi quindici anni si sono verificati miglioramenti sostanziali nelle scuole inglesi, ma non sarebbe saggio attribuirne il merito all'OFSTED senza chiarire che l'OFSTED è soltanto una delle componenti che hanno contribuito in modo significativo a tale miglioramento. Ciononostante, pochi osservatori negano che la qualità dell'insegnamento nelle scuole inglesi è oggi migliore di quanto sia mai stata, che la leadership e il management sono più forti e che la capacità di continuare a migliorare è aumentata, che gli standard nei test e negli esami continuano a crescere anche se in alcune occasioni il ritmo del miglioramento è troppo lento. Dieci anni fa l'autovalutazione delle scuole era praticata soltanto nel 31% delle secondarie; adesso è buona o ottima nel 72% delle secondarie. Questi dati statistici sono eccezionali.

E il futuro?

Ricordo una frase di quel meraviglioso romanzo che è il Gattopardo, in cui Tancredi dice: "Bisogna cambiare tutto perché niente cambi". Uno dei punti di forza del sistema ispettivo inglese è dato dalla sua capacità di cambiare e svilupparsi. L'OFSTED non è rimasta immobile. Nei primi tempi, la dimensione delle ispezioni era considerevole e il peso finanziario molto più impegnativo. Nelle grandi scuole secondarie le squadre ispettive potevano arrivare a 15 e addirittura 20 ispettori, le ispezioni duravano un'intera settimana e i rapporti potevano essere di cento pagine.

In quel momento era il modo corretto di procedere: il primo necessario ciclo completo di ispezioni ha fissato un benchmark. Fino ad allora, quel che accadeva dietro i cancelli della scuola lo si sapeva solo per voci di corridoio. Allora, per la prima volta abbiamo avuto un panorama completo dei punti forti e deboli di ogni scuola del paese, e questo è stato un risultato straordinario. Sapevamo dove si trovavano le buone scuole e quali erano i loro punti forti. Per la prima volta sapevamo esattamente anche dove si trovavano le scuole insoddisfacenti e avevamo la possibilità di intervenire per aiutarle.

Una volta ottenuta questa banca dati nazionale è stato logico, nei successivi cicli ispettivi, puntare a un sistema più proporzionato in cui si dedicasse maggiore attenzione alle scuole che destavano preoccupazioni e si facessero ispezioni "leggere" in quelle i cui risultati erano buoni o ottimi. È in questa direzione che continuiamo a muoverci. È nostro preciso desiderio che l'ispezione continui a essere rigorosa e continueremo a riferire ai genitori i punti forti e deboli della scuola frequentata dal loro figlio. Ma desideriamo anche che l'ispezione risulti meno pesante per la scuola e si focalizzi sulle cose che davvero importano, e cioè la qualità dell'insegnamento e la capacità di migliorare.

Tanto è il nostro entusiasmo per questo lavoro e la convinzione che l'ispezione,

eseguita da ispettori indipendenti, esperti e ben formati, possa davvero far cambiare le cose che quando, nell'aprile 2007, è nato l'OFSTED con funzioni ampliate, abbiamo adottato uno slogan ancora più ambizioso: "*Elevare gli standard e migliorare la qualità della vita*".

{Tutta la documentazione sulle ispezioni e i rapporti per ogni scuola inglese sono disponibili sul sito www.ofsted.gov.uk}

Enrique Roca

Direttore dell'Istituto de Evaluación.

Ministero della Pubblica Istruzione, Politica Sociale e Sport - Spagna

La valutazione in Spagna: il ruolo dell'Istituto de Evaluación e quello delle Regioni

Ringrazio Attilio Oliva, presidente di TreeLLLe, e gli organizzatori di questo incontro per l'opportunità che mi è offerta di condividere con voi ed i colleghi di Inghilterra e Francia alcune riflessioni sulla valutazione dei sistemi educativi, degli studenti e delle scuole nei nostri rispettivi paesi.

Ho suddiviso la mia presentazione sulla valutazione in Spagna in tre parti. La prima riguarda la valutazione nazionale ed esterna degli studenti che la legge affida all'Istituto di Valutazione in collaborazione con le comunità autonome (Regioni). Successivamente parlerò della valutazione tramite censimento di studenti e scuole, che è di competenza delle comunità autonome. Infine farò una breve riflessione sull'uso e l'efficacia delle valutazioni educative.

La valutazione del sistema educativo spagnolo

La Legge spagnola sull'Istruzione del 2006 stabilisce che la valutazione del sistema educativo ha la finalità di contribuire a migliorare la qualità ed equità dell'istruzione, aumentare la trasparenza e l'efficacia del sistema educativo e valutare il grado di raggiungimento degli standard di miglioramento fissati dalle amministrazioni educative in relazione alle esigenze della società spagnola e agli obiettivi stabiliti nel contesto dell'Unione Europea.

La valutazione generale del sistema educativo è di competenza dell'Istituto de Evaluación, in collaborazione con le Regioni. L'Istituto de Evaluación è tenuto ad elaborare piani pluriennali di valutazione generale del sistema educativo, coordinare la partecipazione della Spagna alle valutazioni internazionali ed elaborare il Sistema Nazionale di Indicatori dell'Istruzione per contribuire alla conoscenza del sistema educativo e orientare le decisioni delle istituzioni educative. Inoltre pubblica periodicamente le conclusioni d'interesse generale delle valutazioni condotte.

La valutazione del sistema educativo delle comunità autonome (Regioni) è invece compito degli istituti o unità di valutazione. Le rispettive funzioni riguardano l'elaborazione d'indicatori regionali, la realizzazione di valutazioni per l'insieme di ciascuna comunità autonoma, l'effettuazione di valutazioni diagnostiche su tutti gli studenti ed istituti scolastici e la valutazione dei docenti.

La valutazione generale dell'istruzione è affidata in Spagna all'Istituto de Evaluación

L'Istituto de Evaluación fa capo ad un **Consiglio Direttivo** che si riunisce almeno due volte l'anno e che risulta composto dal Segretario di Stato per l'Istruzione, che lo presiede, dal direttore dell'Istituto di Valutazione e da un certo numero di rappresentanti designati per ognuna delle amministrazioni educative (provveditorati) delle comunità autonome.

Il Consiglio Direttivo ha il compito di controllare ed istruire i piani pluriennali di azione dell'Istituto di Valutazione, proposti dal direttore; approvare il Sistema Nazionale di Indicatori dell'Istruzione e gli studi di valutazione del sistema educativo, nazionali e internazionali, cui la Spagna partecipa; stabilire infine i criteri per la pubblicazione e diffusione dei risultati delle valutazioni che potranno essere utilizzati per le valutazioni individuali degli studenti o per realizzare una classificazione degli istituti scolastici. Il Consiglio Direttivo è assistito da una **Commissione Tecnica**, presieduta dal direttore dell'Istituto di Valutazione e dal responsabile dell'ente per la valutazione educativa di ogni comunità autonoma. Questa Commissione dà operatività tecnica alle linee approvate dal Consiglio Direttivo.

Il direttore dell'Istituto de Evaluación è nominato dal Ministro della Pubblica Istruzione, sentito il parere delle comunità autonome. Il direttore rappresenta l'Istituto, sviluppa i suoi piani d'azione ed è tenuto a fornire informazioni al Consiglio Scolastico Nazionale sull'operato dell'Istituto. Il direttore è supportato da un **Comitato Scientifico**, costituito da personaggi di riconosciuto prestigio professionale e scientifico nell'ambito della valutazione o della ricerca educativa.

La valutazione generale, esterna e centralizzata, in Spagna

La valutazione generale del sistema educativo ha sempre avuto come obiettivo principale la valutazione dei risultati scolastici, messi in relazione con il contesto, le risorse ed i processi educativi. Si è insomma voluto conoscere e misurare il livello di apprendimento dei contenuti previsti per i vari livelli e le fasi educative nonché il grado di sviluppo delle capacità e competenze

degli studenti secondo diversi standard di progresso nell'apprendimento fissati per alcune discipline.

La partecipazione spagnola ai **programmi internazionali di ricerca** è così strutturata:

ricerche dell'OCSE. La Spagna partecipa alla maggior parte delle ricerche sotto l'egida dell'OCSE dalla fine del secolo scorso. In primo luogo la Spagna ha partecipato fino dagli inizi al progetto INES sugli indicatori educativi, il cui risultato è la pubblicazione annuale, dal 1992, di *Education at a Glance*.

Inoltre la Spagna sta attualmente partecipando ai seguenti studi di valutazione OCSE:

PISA 2000, 2003, 2006 e 2009. Programma di valutazione internazionale degli studenti. Nello studio del 2009 la Spagna parteciperà con un campione esteso a 15 Regioni sul totale delle 18 comunità autonome;

ERA 2009. Valutazione elettronica della lettura;

TALIS 2008 - 2009. Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento;

PIAAC 2011: Programma internazionale di valutazione delle competenze degli adulti.

Ricerche IEA. La Spagna ha partecipato alle ricerche IEA sin dagli anni Ottanta del secolo scorso. Attualmente la Spagna collabora alle seguenti ricerche IEA:

PIRLS 2006, 2011. Ricerca internazionale sul progresso nell'apprendimento della lettura;

ICCS 2009. Ricerca internazionale sull'educazione civica ed alla cittadinanza;

TEDS-M 2008. Ricerca internazionale sulla prima formazione dei docenti di matematica. La partecipazione spagnola a questi tre studi si realizza attraverso l'analisi di un campione nazionale;

TIMSS 2007, 2011. Ricerca internazionale sulla matematica e le scienze naturali. A questo studio ha già partecipato la comunità autonoma dei Paesi Baschi nel 2007 e si sta valutando la partecipazione di tutto lo Stato spagnolo nel 2011.

Ricerche dell'Unione Europea. La Spagna collabora a tutte le ricerche europee e a tutti i lavori sugli indicatori educativi e sugli obiettivi educativi per il 2010. La Spagna partecipa ai progetti:

Imparare ad imparare;

EBAFLS: Banca dati europea di item per valutare la conoscenza di lingue straniere;

Indicatore europeo di competenza linguistica.

La valutazione spagnola sullo stato generale del sistema educativo risale ai primi anni Ottanta ed ha avuto un impulso fondamentale con la creazione dell'Instituto de Evaluación nel 1993. I principali studi spagnoli realizzati da quella data ad oggi sono:

Piano EVA di valutazione delle scuole e degli istituti, che ha riguardato il periodo 1992 - 1999;

valutazione del rendimento degli studenti del 4° anno di corso di istruzione secondaria obbligatoria al termine della scuola dell'obbligo. L'età teorica degli studenti al termine di questo corso di studi è di 16 anni. Questa valutazione è stata realizzata nel 1997 e nel 2000 su campione nazionale;

valutazione della lingua inglese dapprima nel 1999 per la scuola primaria su un campione di studenti di 12 anni di età, e successivamente, nel 2001, per la scuola secondaria obbligatoria su un campione di studenti di 16 anni di età;

valutazione del rendimento degli studenti al termine della scuola primaria (12 anni di età), condotta nel 1995, 1999, 2003 e 2007 su un campione nazionale esteso ad alcune Regioni;

valutazione sull'istruzione prescolastica (scuola dell'infanzia). Nel 2007 sono stati condotti uno studio preparatorio e uno studio pilota sull'istruzione prescolastica, sempre su campione nazionale.

Le valutazioni diagnostiche generali a partire dal 2008

La Legge disciplina la collaborazione fra l'Instituto de Evaluación e gli organismi omologhi delle Regioni nello svolgimento delle valutazioni diagnostiche generali che, su campioni opportunamente scelti, permettono di ottenere

dati rappresentativi dei risultati degli studenti e degli istituti scolastici tanto a livello di singole comunità autonome che a livello nazionale. Queste valutazioni, effettuate per la prima volta già nel 2007 con l'elaborazione degli ambiti di valutazione (cui hanno partecipato esperti spagnoli ed internazionali e su cui è stato realizzato uno studio pilota nel 2008), vertono sul livello di acquisizione delle **competenze di base del curricolo**, che in Spagna sono:

- competenza di **comunicazione linguistica**;
- competenza **matematica**;
- competenza nella conoscenza ed interazione con **il mondo fisico**;
- **elaborazione delle informazioni e competenza digitale**;
- competenza **sociale e senso civico**;
- competenza **culturale ed artistica**;
- capacità d'**imparare ad imparare**;
- **autonomia ed iniziativa personale**.

La popolazione coinvolta nelle prove diagnostiche generali è un campione di studenti del 4° anno di corso della scuola primaria (10 anni) e di studenti del 2° anno della scuola secondaria (14 anni), unitamente ad educatori, insegnanti, presidi degli istituti e famiglie. Il dimensionamento dei campioni è stato concepito in modo da assicurare una giusta rappresentanza di studenti ed istituti, a livello nazionale e per le varie Regioni, e permette di ottenere risultati globali a livello nazionale e per ognuna delle comunità autonome. Restano invece esclusi i livelli d'indagine più specifici (studenti, istituti, etc.) che sono condotti all'interno di ciascuna Regione.

Inoltre la Legge stabilisce che è necessario considerare i contesti socioculturali degli studenti e degli istituti scolastici per poter spiegare adeguatamente i risultati della valutazione e le relative differenze. Parimenti saranno raccolti dati sulle variabili "risorse" e "processi", che concorrono ad illustrare i risultati in combinazione con le variabili contestuali.

Le prove sono scritte, basate su situazioni-problema (stimoli) e registrazioni audio per la comprensione orale. Saranno elaborate diverse schede di valutazione (con campionamento a matrice). Le sessioni di valutazione saranno di 50 minuti per ciascuna competenza e si utilizzeranno questionari di contesto, di processi e di risorse, destinati agli alunni, ai docenti ed alla direzione degli istituti partecipanti.

Le valutazioni diagnostiche generali sono state per la prima volta applicate, dopo aver stabilito le materie oggetto di valutazione, nell'anno scolastico 2008-2009, con la realizzazione di uno studio pilota. Per l'anno scolastico 2008-2009 queste valutazioni diagnostiche generali sono condotte nella scuola primaria mentre nell'anno scolastico 2009-2010 l'indagine riguarderà la scuola secondaria obbligatoria.

Il costo della valutazione statale dell'Instituto de Evaluación

I dati di seguito riportati sono stimati a partire da una struttura di costo complessa in cui rientrano i **budget direttamente destinati all'Instituto de Evaluación** e quelli che sono amministrati centralmente dalle diverse direzioni del Ministero della Pubblica Istruzione spagnolo; pertanto il loro valore è puramente indicativo ed approssimativo.

Personale (27 tecnici, 8 figure amministrative), stipendi e tutte le spese di viaggio, formazione, etc. nonché impianti, risorse, manutenzioni, forniture, etc.

Circa 2 milioni di euro

Budget annuale per gli studi di valutazione statale e nazionale e per l'elaborazione degli indicatori educativi (finanziato congiuntamente alle Regioni)

Circa 3 milioni di euro

Totale indicativo: 5 milioni di euro

Si tenga presente che la spesa pubblica totale per l'istruzione in Spagna, finanziata da tutte le Regioni e dallo Stato ammonta a circa 40 miliardi di euro.

La valutazione tramite censimento di tutti gli studenti e gli istituti è di competenza delle Regioni (comunità autonome)

Il secondo processo di valutazione previsto dalla Legge è quello delle *valutazioni diagnostiche tramite censimento* a carattere "formativo ed interno", che sono a carico di tutti gli istituti scolastici. Lo sviluppo e il controllo di queste valutazioni fa capo, nell'ambito delle rispettive competenze, alle amministrazioni educative locali (provveditorati), che dovranno "fornire opportuni modelli e supporti affinché tutte le scuole possano realizzare adeguatamente queste valutazioni". Le valutazioni diagnostiche censuarie sono a carattere informativo e di orientamento per gli istituti scolastici ed a carattere esclusivamente informativo per le famiglie e la comunità educativa. Resta inteso che le valutazioni diagnostiche generali del sistema educativo, che richiedono uno stretto coordinamento fra tutte le amministrazioni educative, rappresentano il quadro generale di riferimento per la valutazione diagnostica.

Analogamente a quelle generali, le valutazioni censuarie, estese a tutti gli istituti scolastici e a tutti gli studenti, si realizzano rispettivamente nella scuola primaria al termine del secondo ciclo di studi su studenti di 10 anni di età, e nella scuola secondaria obbligatoria al termine del secondo corso di studi su studenti di 14 anni circa, e vertono ugualmente sulle competenze di base acquisite dagli studenti.

I rapporti previsti hanno diversi tipi di contenuto e destinatari. Vengono dapprima presentati i risultati degli studenti, ai quali sarà inviato un resoconto individuale, opportunamente messo in relazione al loro contesto familiare e scolastico, sociale, economico e culturale, e facendo altresì riferimento alle medie riferite alla classe, all'istituto scolastico e alla comunità autonoma. Un altro rapporto identifica i risultati medi delle classi e delle scuole ed è destinato ai rispettivi consigli d'istituto, a direzioni, docenti, ispettori e comunità educative di ciascun istituto. Infine sono raccolti in un ulteriore rapporto, con visibilità pubblica, i risultati medi dell'insieme degli alunni e delle scuole di ciascuna comunità autonoma; tale rapporto è destinato ai responsabili dell'istruzione, agli interessati e alla società nel suo insieme.

Costo totale della valutazione in Spagna

Analogamente al caso della stima del costo di valutazione nazionale, è di seguito presentata una stima del costo della valutazione esterna gestita dalle Regioni, calcolata prendendo in esame il budget per le istituzioni di valutazione e rapportandolo al piano di spesa totale per l'istruzione dei provveditori regionali.

La percentuale regionale di spesa per la valutazione, come documentata dai piani di spesa regionali per l'istruzione, varia fra lo 0,15 e lo 0,22%, secondo le Regioni.

Tenendo conto di queste percentuali e di quelle del Ministero precedentemente riportate, si può stimare che in Spagna il costo totale della valutazione (nazionale, regionale ed internazionale) risulta compreso fra i 50 ed i 74 milioni di euro.

Il corpo degli ispettori

L'ispezione nazionale è affidata ai cosiddetti Alti Ispettori dello Stato o "Altos inspectores del Estado" (attualmente se ne contano 35) e agli Ispettori Centrali (circa 15) per un totale di circa 50 ispettori. Le loro funzioni sono innanzitutto quelle dettate dalle disposizioni di legge regionali e riguardano altresì la gestione dell'insieme del sistema.

Nelle Regioni (comunità autonome) operano in totale circa 1.500 ispettori che, fra gli altri compiti, hanno quello di supervisionare e valutare gli istituti

scolastici e i programmi educativi esprimendo un giudizio sull'operato dei docenti e della direzione dell'istituto.

Uso ed efficacia della valutazione educativa

Gli indicatori rilevati nei recenti studi di valutazione educativa sono stati oggetto di un ampio dibattito in Spagna, specialmente quelli unanimemente riconosciuti come rivelatori dei principali punti deboli del sistema educativo. È opportuno segnalare che la valutazione è stata usata di frequente come arma, specialmente quando si tratta di stabilire graduatorie (ranking) fra paesi e scuole, esercizio che si risolve quasi sempre in una ricerca di colpevoli piuttosto che di soluzioni vere e proprie e la cui conseguenza inevitabile è un giudizio negativo sul funzionamento del sistema educativo.

La valutazione è però stata utilizzata anche come strumento per conoscere e migliorare il sistema. È il caso della Legge Organica del 2006 del Consiglio Scolastico Nazionale ("Consejo Escolar del Estado"), che riunisce rappresentanti di studenti, famiglie, docenti, comunità autonome, intellettuali ed autorità.

La Legge Organica Statale (LOE) del 2006 ha proposto un considerevole numero di provvedimenti per favorire il successo di tutti gli studenti della scuola secondaria obbligatoria (riducendo così l'insuccesso scolastico) e per diminuire il tasso di abbandono scolastico precoce. Questi due aspetti sono stati e sono tuttora di estremo interesse per la comunità educativa; di fatto la valutazione ha chiaramente evidenziato che si tratta di due questioni fondamentali su cui si dovranno concentrare gli sforzi di miglioramento dell'istruzione spagnola. Fra i provvedimenti più significativi ricordo qui, molto sinteticamente, i seguenti.

Proposte della LOE per **diminuire l'insuccesso scolastico**:

- prevenire le difficoltà di apprendimento sin dal primo momento in cui si manifestano nell'istruzione primaria;
- facilitare il passaggio fra scuola primaria e secondaria;
- favorire l'acquisizione delle competenze di base;
- focalizzare l'attenzione sulle diversità degli studenti come principio e non come eccezione;
- produrre programmi di sostegno e supporto a tutti gli studenti che ne hanno bisogno;
- utilizzare la ripetizione dell'anno solo in ultima istanza e a titolo straordinario, quando non sono stati raggiunti gli obiettivi.

Proposte della LOE per **ridurre l'abbandono scolastico precoce**:

- organizzare un'offerta sufficiente di programmi di qualificazione professionale iniziale (PCPI) a partire dai 15 anni di età;

- facilitare il passaggio dai programmi di qualificazione professionale iniziale ai cicli formativi (formazione professionale);
- assicurare posti sufficienti nei cicli formativi di livello medio (CFGM);
- aggiornare e migliorare le qualifiche professionali esistenti.

Analogamente il **Consiglio Scolastico Nazionale**, dopo aver analizzato gli indicatori educativi ed i risultati delle valutazioni nazionali ed internazionali, ha proposto nello scorso giugno alcuni provvedimenti, qui di seguito sintetizzati.

Nell'istruzione obbligatoria:

- favorire la transizione da una fase educativa all'altra e promuovere il coordinamento tra scuola e famiglia;
- individuare le difficoltà sin dalla fase prescolastica e primaria: sostegni ed aiuti tempestivi;
- organizzare un'offerta sufficiente di Programmi di Qualificazione Professionale Iniziale in tutti gli istituti;
- favorire la scolarizzazione integrale ed equilibrata degli studenti con difficile o ritardato inserimento nel sistema educativo.

Nella scuola secondaria post-obbligatoria

- piano strategico contro l'abbandono scolastico precoce
- aumentare gli iscritti agli istituti di formazione professionale di livello medio e superiore
- rendere flessibile l'offerta educativa nella scuola post-obbligatoria
- rendere compatibili studio e lavoro.

Le valutazioni educative spagnole e quelle internazionali cui ha partecipato la Spagna hanno permesso di trarre importanti conclusioni. All'insieme dei provvedimenti fin qui segnalati, già adottati o proposti in ciascun caso, se ne potranno aggiungere alcuni specifici per la Spagna, come di seguito descritti. Rispetto alle politiche educative, si è mostrata chiaramente la convenienza insita nel miglioramento dell'ambiente educativo degli studenti, offrendo loro supporti e aiuti qualora siano necessari. Inoltre si è evidenziata la necessità di estendere a tutte le scuole le misure educative personalizzate e garantire pari opportunità a tutti gli studenti. Ancora, la valutazione ha messo in evidenza l'importanza decisiva della preparazione e del coinvolgimento del corpo docente, restando inteso che oltre al necessario sforzo da parte degli studenti, risulta parimenti necessario uno sforzo collettivo, da parte della comunità, dei responsabili e dell'insieme della società.

È indispensabile che le politiche educative siano accompagnate dalla valutazione di studenti, docenti, istituti, amministrazioni, e dalla condivisione generalizzata delle responsabilità.

Rispetto all'organizzazione delle scuole, la valutazione ha mostrato che a maggiore autonomia e responsabilità delle scuole corrispondono migliori

risultati. È fondamentale, in questo senso, stimolare la partecipazione di docenti, alunni e famiglie.

Infine, tanto la valutazione in Spagna che le valutazioni internazionali hanno posto l'accento sull'esigenza che il lavoro dei docenti sia orientato all'acquisizione delle competenze di base da parte dei propri alunni.

Claude Thélot

Già Président de l'Haute Conseil d'Évaluation de l'École

Riflessioni sulla valutazione degli studenti e delle scuole e sulla valutazione globale del sistema educativo in Francia

Queste riflessioni si collocano nell'ambito di una concezione "strumentale" della valutazione: in altri termini la valutazione considerata come **strumento**, al servizio di un miglior governo del sistema educativo e mirata, in definitiva, al miglioramento dei risultati dello stesso. Questo strumento può essere utilizzato con due finalità:

- a) in primo luogo un **utilizzo esterno**, verso i mezzi di comunicazione. Da ciò consegue una politica di divulgazione molto ampia, un certo numero di pubblicazioni, una presenza nei mass media, un rapporto costante con i giornalisti, una capacità d'intervento nei dibattiti a fianco o contro gli intellettuali ed i sindacalisti, etc. Bisogna però sempre cercare di "strutturare" il dibattito pubblico sui risultati della scuola, anziché lasciarlo andare alla deriva;
- b) in secondo luogo un **utilizzo interno** al sistema educativo: la valutazione, in tal senso, intende essere una fonte di miglierie per il buon governo del sistema, e di pratiche (pedagogiche, manageriali, etc.) per gli operatori scolastici (insegnanti, capi d'istituto, etc.). È necessario insistere particolarmente su questo punto giacché, troppo spesso, nei paesi sviluppati che hanno implementato strumenti e metodi di valutazione del sistema educativo, i problemi principali non derivano tanto dalla valutazione in sé, quanto piuttosto dal suo scarso utilizzo.

Fatte queste premesse, intendo ora illustrare quali sono gli orientamenti della Francia al riguardo. Nella prima parte descriverò in sintesi l'organizzazione e le iniziative francesi sui tre argomenti cardine proposti (valutazione globale del sistema educativo, valutazione dei risultati degli studenti, valutazione degli istituti scolastici). Quindi, nella seconda parte, enuncerò gli otto principi fondamentali che la Francia si propone di osservare nell'attuazione di questa politica.

Organizzazione ed azioni

In Francia operano due **grandi strutture pubbliche di valutazione della scuola**.

In primo luogo l'**ispezione**, che conta circa 3000 addetti, strutturata a due livelli: *ispezione generale* ed *ispezione territoriale*. Per l'ispezione generale, cui sono preposti 300 ispettori generali, la legge prevede la funzione di valutazione globale del sistema educativo¹. I 2700 ispettori territoriali sono invece deputati all'ispezione degli insegnanti, e non rientrano pertanto nel campo d'applicazione del testo di legge.

Esiste poi, da venti anni, una "**direzione**", ovvero una struttura di livello gerarchico superiore, che assolve funzioni di divulgazione d'informazioni su sistema educativo, valutazione del sistema stesso e previsione. Questa struttura prende oggi il nome di "Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance" e conta circa 200 addetti, di cui cinquanta addetti alla valutazione del sistema educativo: valutatori, statistici, pedagogisti, etc.

Si tratta pertanto di due strutture di diritto pubblico, poste peraltro sotto la giurisdizione del Ministero della Pubblica Istruzione: ciò - come vedremo di seguito - può comportare qualche sovrapposizione. Si tratta comunque di strutture che operano in regime di completa indipendenza l'una dall'altra, anche se, talvolta, in modo strettamente coordinato, e si avvalgono di metodologie molto diverse: l'Ispezione generale si avvale di visite ed indagini qualitative in campo, mentre la Direzione procede attraverso sondaggi ed indagini quantitative condotte su campioni rappresentativi (o talvolta sull'intera popolazione studentesca).

Queste le **principali attività** svolte.

- a. In **materia di valutazione globale del sistema educativo**, l'ispezione pubblica diffonde su vasta scala due **rapporti annuali** (uno prettamente incentrato sugli aspetti pedagogici, l'altro su quelli amministrativi), che ogni anno trattano degli argomenti più disparati (diversi da un anno all'altro), permettendo così analisi approfondite (grazie alle ispezioni di qualità condotte presso gli istituti scolastici) su questo o quell'aspetto del sistema. Dal 1991 la "Direzione della valutazione" pubblica il periodico *L'Etat de l'Ecole*, in cui sono riportati trenta indicatori "macroeducativi" che permettono di valutare, pur approssimativamente, il sistema nel suo

¹ In realtà da una decina d'anni questa ispezione generale è suddivisa in due sottounità (separate ma che collaborano da vicino): l'"ispezione generale dell'istruzione nazionale", principalmente dedicata agli aspetti pedagogici; e l'"ispezione generale dell'amministrazione dell'istruzione generale e della ricerca", preposta alle questioni amministrative e di gestione.

insieme. Questa valutazione d'insieme è completata, sempre con cadenza annuale, da una valutazione "mesoeducativa", *Géographie de l'Ecole*, in cui si valuta lo stato del sistema educativo in ogni regione, con confronti interregionali.

- b. Per quanto attiene alla **valutazione dei risultati degli studenti** (conoscenze, competenze e taluni aspetti comportamentali), la Francia prevede tre strumenti.

Innanzitutto, ogni anno si tengono gli **esami** di fine anno al completamento dei cicli fondamentali della carriera scolastica: i "brevet des études" (diplomi di scuola media inferiore, conseguiti poco prima del termine della scuola dell'obbligo), i "baccalauréats" (esami di maturità di cui esistono più di 70 tipologie) al termine degli studi di scuola secondaria superiore (licei generalisti, istituti tecnici o professionali), e tutti gli esami professionali in senso stretto, che permettono di conseguire un diploma di studi professionali (certificato di abilitazione professionale, attestato di studi professionali, etc.). Questi esami sono molto importanti nella scuola francese in quanto **esterni all'istituto**: esami di stato o regionali secondo i casi. Inoltre, anche laddove questi esami non attestino competenze e comportamenti precisi, rappresentano pur sempre una forma fondamentale di valutazione: gli studenti, al pari dei professori, vi si dedicano con particolare attenzione e la preparazione degli stessi è finalizzata al superamento di questi esami ed al conseguente rilascio del diploma di licenza, titolo che a sua volta permetterà al singolo studente di proseguire i suoi studi (accedere all'università), o costituirà una qualifica indispensabile nella ricerca d'impiego e nella carriera lavorativa.

Da circa 25 anni la Francia organizza e gestisce una seconda forma di valutazione degli studenti, quella delle "**évaluations-bilan**" (valutazioni-bilancio), che permettono di sondare accuratamente, spesso in conformità ai requisiti del programma, il livello effettivo di preparazione degli studenti, le competenze acquisite e talvolta, più di recente, determinate attitudini ed aspetti comportamentali (giacché la scuola francese non può limitarsi ad istruire ma deve anche saper educare la gioventù²). Queste "évaluations-bilan" sono condotte con cadenza periodica e vertono, di volta in volta, su materie e livelli diversi, permettendo così di disporre di una visione d'insieme sul profitto degli studenti nell'orizzonte temporale di alcuni anni. Con l'ausilio di appositi protocolli di valutazione (schede di esercizi ed item somministrati a campioni rappresentativi di qualche migliaio di studenti), questi strumenti finiscono per alimentare il

² Si veda al riguardo il rapporto "Pour la réussite de tous les élèves" (Per il successo di tutti gli studenti) redatto all'epoca della mia presidenza e presentato al Primo Ministro nell'ottobre 2004. È possibile farne richiesta alla casa editrice Documentation française, o consultarlo direttamente sul sito web del Ministero della Pubblica Istruzione, <http://www.education.gouv.fr>

dibattito pubblico contribuendo all'evoluzione dei programmi per meglio tenere conto dei punti di forza e di debolezza reali dei risultati conseguiti dagli alunni. Le *valutazioni internazionali* sono di questa stessa natura (pur non essendo collegate a programmi nazionali ben precisi): sono condotte, per la Francia, dalla Direzione e risultano complementari alla diagnosi nazionale, senza però sostituirsi al dispositivo francese delle valutazioni-bilancio.

Come terza forma di valutazione degli studenti, la Francia organizza delle **valutazioni di massa** per assistere direttamente gli insegnanti nel loro sforzo di adattamento della didattica al profilo (punti di forza e di debolezza) di ciascuno studente. Per molto tempo queste valutazioni, che esistono dal 1989, sono state di tipo **diagnostico**: all'inizio dell'anno scolastico tutti gli studenti erano valutati nelle materie fondamentali (in particolare il francese e la matematica) in talune fasi fondamentali della loro carriera scolastica, e in particolare all'inizio della classe CE2 (3° anno della scuola elementare, a 8 anni di età) e all'inizio della cosiddetta sesta classe (inizio del *collège*, scuola media, a 11 anni di età). I risultati di queste valutazioni diagnostiche venivano poi presentati ai genitori degli alunni.

Per favorire l'acquisizione delle conoscenze di base ritenute indispensabili, il cosiddetto "zoccolo comune di conoscenze" (uno dei nuovi orientamenti fondamentali della politica francese), queste valutazioni di massa hanno abbandonato la loro funzione diagnostica originaria a favore di una funzione **sommativa**: permettono quindi da un lato di accertare se l'alunno ha acquisito la totalità o parte delle competenze dello "zoccolo", e dall'altro incoraggiano il corpo docente a trarre le dovute conclusioni, nell'intento di assistere gli studenti che non hanno ancora acquisito tutte le conoscenze di base previste. Per questo motivo, a partire dal 2009, le valutazioni di massa si terranno a metà o a fine anno.

- c. Infine, per quanto concerne la **valutazione degli istituti scolastici**, la politica francese è meno avanzata rispetto ai due ambiti valutativi precedenti. Piuttosto che di valutazione degli istituti in senso stretto bisogna parlare di **strumenti di valutazione per gli istituti**, con i quali si potrà costruire una valutazione propriamente detta. Questi strumenti sono una trentina d'indicatori concepiti per la scuola media inferiore (*collège*) o superiore (*lycée*), in sigla IPES (indicatori per la governance degli istituti secondari). Tali indicatori, provenienti dal sistema informativo, sono inviati a ogni istituto che può integrarli con indicatori specifici da esso stesso costruiti; taluni indicatori (ad esempio la quantità di ore perse dagli studenti per loro assenteismo o per assenteismo dei docenti), sono valori medi calcolati su tutti gli istituti; ciascun istituto riceverà gli indicatori, potrà poi rilevarne di propri in un dato ambito disciplinare e quindi confrontarli con quelli medi. In questo sistema IPES, per ciascun istituto superiore sono calcolati annualmente degli indicatori di **"risultato"** con visibilità pubblica (tasso di successo alla maturità e tasso di accesso

alla maturità), quindi ripubblicati dai giornali, con ulteriore indicazione del grado di “valore aggiunto” rilevato (v. di seguito)³.

Otto principi

Per i dettagli sulle modalità di calcolo in uso in questi tre ambiti di valutazione, è possibile consultare le pubblicazioni e il sito Internet del Ministero. Mi limiterò pertanto a menzionare, nella seconda parte di questo intervento, gli otto principi che queste operazioni si propongono di soddisfare. Resta inteso che questi principi hanno una valenza generale, utile a chiunque intenda concepire ed attuare una politica di valutazione del proprio sistema educativo.

Primo principio: il contenuto, o gli ambiti della valutazione. Quale che sia il “campo” preso in esame (studenti, istituti, etc.), la valutazione deve focalizzarsi su **quattro aree** d’indagine (o di misura ed analisi): il *contesto*, il *costo*, il *funzionamento* o servizio ed infine, non da ultimo, *il/i risultato/i*. Per un istituto scolastico, ad esempio, il contesto è rappresentato, ad un tempo, dal suo ambiente geografico e sociale nonché dal profilo degli alunni che ne fanno parte; il costo non ha bisogno di ulteriori esemplificazioni (riguarda essenzialmente le spese per il personale); il funzionamento non si limita agli elementi amministrativi, finanziari e gestionali, ma si estende anche, ad esempio, all’atmosfera dell’istituto e tutto ciò che lo stesso è in grado di offrire (indirizzi disciplinari, opzioni, etc.); infine, i risultati s’identificano, ovviamente, con il profitto e tutto ciò che gli studenti sono riusciti a conseguire (conoscenze, competenze, comportamenti), in una doppia dimensione: *l’efficienza* (quali sono i risultati degli studenti?) e *l’equità* (quali sono le disparità di risultato fra gli alunni?). Questi risultati possono essere rilevati da subito o monitorando la carriera futura degli studenti ad alcuni anni di distanza dal completamento degli studi scolastici (capacità d’inserimento nel mondo del lavoro e nella società).

A partire da questi quattro elementi, si potranno definire e valutare **tre concetti essenziali**: l’“efficienza finanziaria”, rapportando i risultati ai costi; l’“efficienza pedagogica”, rapportando i risultati al funzionamento (questa nozione, spesso ignorata, è comunque importante in ambito educativo e non è riconducibile alla mera efficienza finanziaria); infine il “valore aggiunto” (di un istituto, un professore, una regione, o del sistema educativo nel suo

³ Ai fini di una maggiore completezza, occorre inoltre precisare che l’ispezione territoriale consta anche di visite condotte nelle scuole medie e superiori, ai fini di controlli occasionali o su loro stessa richiesta, al verificarsi di un problema specifico. Queste visite non sono però sistematiche, né si traducono nell’elaborazione di conclusioni con visibilità pubblica, o di confronti fra i vari istituti scolastici.

insieme, etc.) rapportando i risultati al contesto. Quella del valore aggiunto è una nozione fondamentale tanto nel merito (che cosa un sistema è in grado effettivamente di apportare?) quanto in termini di comunicazione (per convincere i media e gli operatori del sistema educativo). In allegato sono riprodotte alcune pagine di un documento pubblicato dalla Direzione della valutazione, della prospettiva e della performance, in cui sono definiti metodi specifici per concepire, calcolare ed utilizzare il “valore aggiunto” di un istituto secondario superiore in Francia (v. pag. 85 e segg.).

Secondo principio: la valutazione dev'essere a un tempo **quantitativa e qualitativa**; queste due forme non si escludono bensì si completano vicendevolmente. Al riguardo aggiungiamo però che è consigliabile utilizzare pochi indicatori (qualitativi o quantitativi che siano), in quanto un eccesso di notizie decreta la morte stessa dell'informazione. Per riprendere una massima di Paul Valéry: “Tutto ciò che è semplice è falso, e tutto ciò che è complesso è inutilizzabile”. Pertanto, ne *L'Etat de l'Ecole*, ci siamo limitati ad una trentina d'indicatori. Ovviamente, però, non possiamo pretendere di valutare in modo dettagliato ed esauriente un sistema educativo con soli 30 indicatori! Tutte le unità educative (istituti, classi, etc.) sono troppo complesse per essere inquadrate in una griglia informativa così limitata e limitativa giacché, inesorabilmente, gli indicatori, invece di completarsi, confliggevano per loro stessa natura.

Per codificare questi indicatori (quantitativi soprattutto, ma anche qualitativi) è necessario costruire e mantenere attivo un sistema informativo sulla scuola davvero efficiente. Non desidero qui fornire ulteriori dettagli, pur sottolineandone l'importanza capitale.

Terzo principio: la valutazione deve favorire i **confronti nel tempo**. È questo un principio indispensabile: più che i livelli contano le evoluzioni cronologiche. Quando vi pesate chiedete alla vostra bilancia non tanto di essere “giusta”, bensì di essere “fedele”, ossia di rispondere con esattezza alla domanda: quanto sono ingrassato o dimagrito nel tempo? Analogamente, i progressi degli alunni contano nella misura in cui rappresentano i risultati di una scuola, anche se il livello degli alunni (comunque indubbiamente importante) dipende da molti altri fattori oltre la scuola (la famiglia, l'ambiente, etc.). Altrettanto dicasi per un istituto scolastico: ciò che conta è la possibilità di un confronto (tramite valutazione interna o esterna) del proprio livello con quello raggiunto alcuni anni prima.

Questo principio di confronto nel tempo implica la disponibilità di protocolli di valutazione che, almeno in parte, riprendano esercizi, item, criteri derivanti dai precedenti protocolli. I responsabili della valutazione devono combinare, correttamente, il riutilizzo del “vecchio” con l'elaborazione del “nuovo”.

Quarto principio: la valutazione deve **permettere confronti nello spazio**.

Ogni istituto è ovviamente una realtà a sé, ma lo sono anche ogni regione e ogni sistema educativo considerato nel suo insieme. Pertanto la valutazione di un dato istituto dev'essere, in parte, specifica. Ma solo in parte, in quanto ogni istituto appartiene anche ad un insieme, il sistema educativo globale; quest'ultimo ha obiettivi generali cui lo stesso istituto deve contribuire. L'analisi è la stessa per ognuno dei nostri 27 paesi e per l'Unione Europea. Uno degli aspetti importanti del Processo di Lisbona è stato quello di favorire *confronti fra sistemi educativi nazionali* proprio perché ognuno potesse contribuire, in qualche misura, alla formazione degli Europei. È quindi *indispensabile fare confronti fra gli istituti, fra i sistemi (ma anche fra le classi, etc.)*. Del resto i benefici potenziali di un simile confronto risultano evidenti: il confronto stimola una certa emulazione, ma anche in assenza di un simile incentivo all'emulazione, mostra quello che altri sanno fare o ottenere come risultato, in modo da fornire spunti ed idee utili. È quindi necessario che la valutazione contenga sia elementi **generali** (che permettano un confronto nello spazio) che elementi **specifici** (tipici di ciascuna unità). Anche in questo caso, spetta ai responsabili della valutazione ponderare questi due aspetti.

Quinto principio: *la valutazione dev'essere, inizialmente (ossia nei primi tempi), esterna all'attore o all'unità valutata, e solo in seguito essere completata da un'autovalutazione.* Una politica di valutazione della scuola non potrebbe essere costruita basandosi esclusivamente sull'autovalutazione. La valutazione è inizialmente uno sguardo esterno. Di qui la questione della "distanza" fra valutatore e valutato: questa non dev'essere né troppo piccola (rischio d'autovalutazione), né troppo grande (rischio di non comprendere bene quello che ci si appresta a valutare, e di non essere credibili agli occhi del valutato). Questa regolazione della distanza ottimale è difficile, e non sempre risulta garantita (almeno quando penso a certe operazioni condotte in Francia in questi ultimi vent'anni). D'altra parte l'**autovalutazione** si rivela spesso preziosa: per un verso supplisce alle carenze di una valutazione esterna (v. secondo principio), per altro verso fa entrare il valutato nella prospettiva stessa della valutazione, incoraggiandolo così a introdurre ulteriori adattamenti alle sue azioni per tenere presente tutto ciò che la valutazione avrà mostrato di negativo o insufficiente.

Sesto principio: la valutazione dev'essere **indipendente** dai poteri (politico, sindacale, imprenditoriale, degli intellettuali, etc.) e dev'essere percepita come tale dagli operatori scolastici e da tutta la società (media, genitori degli alunni, imprese, etc.). Questa doppia condizione è indispensabile. L'indipendenza, effettiva o percepita, dell'ente valutatore (e quindi delle sue valutazioni) dai poteri, specialmente quello politico, è connessa a criteri di status giuridico (ad esempio che questo ente sia un Istituto o un'Agenzia, con una certa autonomia d'azione e di spesa). Ma ciò dipende dalla organizzazione amministrativa di ciascun paese. In Francia una simile autonomia statutaria non è stata prevista perché è all'interno stesso dello Stato (e non

all'esterno) che l'organismo di valutazione attinge la forza necessaria per sviluppare la propria politica (del resto in questa posizione interna al Ministero della Pubblica Istruzione, la "distanza" con i valutati non è stata poi eccessiva). Del resto i veri criteri dell'indipendenza, lungi dall'essere primariamente statutari, sono piuttosto i seguenti tre (ed è indispensabile che siano rispettati):

- a) l'ente dev'essere **padrone del proprio programma di lavoro**: può ovviamente rispondere a richieste specifiche o essere investito da un'autorità (Ministero, Parlamento, etc.), ma è lui a decidere in ultima istanza le valutazioni che condurrà o farà condurre sotto la sua responsabilità;
- b) l'ente deve **avere in sé tutte le competenze indispensabili** perché le sue valutazioni siano indiscutibili sul piano tecnico, scientifico e pedagogico;
- c) l'ente dev'essere **responsabile della divulgazione pubblica** dei risultati delle proprie valutazioni.

Aggiungo che l'organizzazione complessiva della valutazione della scuola in un paese non può consistere nell'affidare il monopolio della valutazione ad un solo ente (anche se rispetta i tre criteri precedenti). In particolare, devono poter essere condotte valutazioni da parte dell'università o del mondo della ricerca, ma anche da società private.

Settimo principio: sviluppare la divulgazione. Non mi soffermerò qui su questo principio, visto che ho già indicato nell'introduzione, nella prospettiva d'una valutazione come "strumento", le forme possibili di questa assai ampia ed estesa opera di divulgazione.

Ottavo principio: utilizzare gli insegnamenti della valutazione. Anche in questo caso ho menzionato questo aspetto nell'introduzione, ma qualche integrazione è utile. Innanzi tutto è essenziale essere d'accordo in partenza sul principio di un utilizzo della valutazione e di riflettere sulle modalità ottimali di questo utilizzo. In particolare, è indispensabile che il Ministro della Pubblica Istruzione sia d'accordo non solo sull'utilità delle valutazioni ma anche sul modo d'utilizzarne i risultati, ossia sulla capacità di definire e condurre delle politiche (direzione degli istituti, formazione e reclutamento degli insegnanti, programmi ed orari d'insegnamento, etc.) che tengano direttamente conto delle valutazioni condotte. Questo vale anche per i responsabili regionali del sistema educativo in un sistema molto decentrato: le regioni devono essere pronte (o bisogna convincerle) a condurre politiche fondate ed alimentate dalle valutazioni; ciò significa, di rimando, che le valutazioni (o almeno alcune di esse) devono fornire risultati ed insegnamenti a livello regionale e non solo nazionale.

Ma l'utilità o l'utilizzabilità non deve limitarsi ai grandi responsabili della politica educativa. *La politica di valutazione della scuola deve considerare prioritaria, fra le sue preoccupazioni, la possibilità di essere utile e utilizzata dagli stessi operatori dell'istruzione, gli insegnanti ed i direttori d'istituto.* Questa esigenza ha due implicazioni. Da un lato alle valutazioni devono fare seguito interventi

sugli istituti e il loro funzionamento; esse devono anche stimolare evoluzioni nelle pratiche pedagogiche degli insegnanti per essere più efficaci e/o più eque. Dall'altro lato, *l'organismo di valutazione deve posizionarsi come una risorsa per gli operatori e gli istituti desiderosi d'autovalutarsi*. In altri termini l'organismo dovrebbe poter proporre un esperto o un gruppo di esperti ad assistere l'operatore nella sua autovalutazione a livello locale.

Conclusioni

Vorrei concludere questo breve articolo con quattro osservazioni. La politica di valutazione della scuola:

1. è una **politica** davvero **impegnativa** da gestire e riguarda: posizione (distanza fra valutatore e valutato), mezzi, ambizioni, credibilità, etc.; ciò vale tanto nel sistema pubblico che in quello privato (previo apposito adattamento dei criteri) poiché il privato contribuisce all'educazione della gioventù del paese. Richiede coraggio politico, volontà e perseveranza;
2. può essere lanciata o condotta da sola o in sintonia con un rinnovo della politica educativa, ma dovrà comunque **essere presente** ogni qual volta si rinnova la politica educativa; è impossibile oggi prevedere riforme educative senza che siano accompagnate da una grande politica di valutazione;
3. richiede di **passare ai fatti**. I progressi andranno fatti man mano purché si proceda. Poco a poco si diffonderà così nel sistema educativo una "**cultura della valutazione**";
4. infine è opportuno avere ben definito, a priori, le modalità di utilizzo dei risultati della valutazione. In realtà, in questa introduzione graduale d'una cultura di valutazione, ci troviamo di fronte a **una grande alternativa**:
 - associare da subito la valutazione al suo uso, nel cui caso bisognerà definire le modalità dei suoi usi e renderli pubblici;
 - oppure cominciare a impiantare le basi della valutazione, per poi utilizzarla solo in un secondo momento, ad esempio dieci anni dopo le prime operazioni, quando si sarà istaurata una certa consuetudine. Questa modalità "successiva" di procedere è evidentemente più prudente e favorisce un miglior successo dello sviluppo di una cultura della valutazione (quella che del resto ha fatto la Francia), ma presenta anche il rischio che le valutazioni non siano quasi mai usate, o lo siano troppo poco.

Piero Cipollone

Presidente INVALSI

L'esperienza dell'INVALSI e le sue attuali missioni

È stata una mattinata densa di interessanti stimoli e ricca di insegnamenti dei quali cercheremo di fare tesoro. Penso che possa essere utile raccontare come è cominciata la nostra storia e ripercorrere le tappe fondamentali che hanno portato l'INVALSI alla sua attuale condizione; serve a dare la misura di dove siamo, come siamo arrivati qui, e, alla luce delle esperienze che abbiamo ascoltato questa mattina, dove possiamo andare.

La storia della valutazione in Italia non è così vecchia. Nasce alla metà degli anni Novanta in quella straordinaria stagione di riforme in cui si è data autonomia alle nostre scuole; saluto con rispetto i protagonisti di quella straordinaria stagione, alcuni dei quali oggi sono seduti in mezzo a noi. Dicevo che il primo embrione di un sistema nazionale di valutazione nasce nel '97 con una direttiva ministeriale che istituisce, presso l'allora CEDE, il Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione. Il CEDE è stato un glorioso istituto, ente strumentale del Ministero, finalizzato allo studio comparativo dei sistemi di istruzione dei vari paesi, con particolare riferimento a quelli europei. Fu istituito nel lontano '74 e fu già da allora situato a Frascati, nella villa Falconieri, attuale sede dell'INVALSI.

Grazie al CEDE, allo straordinario impegno del compianto professor Visalberghi, che è stato l'animatore di quell'istituto per tanti anni, l'Italia ha partecipato fin dall'inizio alle più importanti indagini internazionali per la misurazione standardizzata degli apprendimenti dei ragazzi; grazie al CEDE abbiamo partecipato alle indagini dell'IEA, così come a quelle dell'OCSE, prima quelle finalizzate alla valutazione delle competenze degli adulti e poi al progetto PISA, fin dalla prima edizione. L'idea che nel '97 ispira la nascita del Servizio nazionale per la qualità dell'istruzione è del tutto simile a quella che ispira oggi la nostra azione e cioè il fatto che *“la conoscenza degli elementi fondamentali del servizio scolastico e la loro valutazione in termini di efficacia dei risultati hanno rappresentato nell'esperienza della gran parte dei paesi ad economia avanzata uno strumento fondamentale per il rinnovamento delle politiche educative e per il miglioramento della qualità dell'educazione”*. Questa è una citazione dal decreto di istituzione del Servizio nazionale. Le idee erano chiare fin da allora.

Le attività specifiche del Servizio nazionale furono demandate al CEDE sotto la guida di un comitato di coordinamento istituito presso il Ministero e presieduto dallo stesso Ministro. Tuttavia l'attuale fisionomia dell'istituto e il nome stesso vengono definiti nel '99 con la conversione del CEDE in quello che fu chiamato INVALSI. Ci vollero però ancora due anni prima che l'INVALSI cominciasse ad operare veramente, con l'istituzione, nel 2001, del comitato di indirizzo e con la nomina del suo presidente.

In questa fase si comincia a delineare la prospettiva di un'indagine nazionale sugli apprendimenti dei ragazzi su base censuaria attraverso i cosiddetti progetti pilota finalizzati alla messa a punto della macchina organizzativa. Ce ne sono stati diversi.

I compiti dell'istituto nell'ambito della valutazione degli apprendimenti degli studenti e della qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche vengono precisati dalla legge Moratti, in particolare all'art. 3. In vista di questi nuovi compiti la legge Moratti riformula ancora una volta le finalità e la struttura dell'istituto. Queste indicazioni normative vengono esplicitate compiutamente nel decreto istitutivo dell'INVALSI, il 286 del novembre del 2004. *Si tratta dell'atto fondativo dell'attuale versione dell'INVALSI: ne sancisce l'autonomia e ne riconosce la personalità giuridica come ente di ricerca autonomo.* In quella fase, inoltre, i compiti fondamentali dell'INVALSI vengono chiariti e ulteriormente specificati e possono essere sintetizzati secondo *tre grandi linee di ricerca: effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e le abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; predisporre modelli di prova per gli esami al termine dei cicli scolastici; garantire la partecipazione italiana alle indagini internazionali.*

I colleghi dell'INVALSI diranno che l'INVALSI fa molte altre cose, è vero, ma questi sono gli assi portanti dell'azione dell'istituto. A questi filoni fondamentali si affiancano infatti attività importanti come lo studio sulla dispersione scolastica, il supporto alle istituzioni scolastiche per il disegno di modelli di autovalutazione, il monitoraggio degli esiti delle politiche del Ministero.

A fronte di questi compiti, la legge assegna all'INVALSI un budget di 10 milioni di euro ed un organico di 48 unità, divise tra ricercatori e personale amministrativo. Al momento dell'istituzione dell'INVALSI, cioè nel novembre del 2004, lavoravano presso l'istituto circa 115 persone di cui 35 comandati (20 per funzioni amministrative e 15 con compiti di ricerca) e circa 80 con contratti di collaborazione continuata e continuativa.

In attuazione del suo mandato istituzionale, nel 2004/2005 e nel 2005/2006, l'INVALSI realizza per la prima volta nella storia del nostro paese un'indagine censuaria su tutti gli studenti della seconda e quarta classe della scuola primaria, nonché della prima classe della scuola secondaria di primo grado. Su base volontaria partecipano all'indagine anche la prima e la

terza classe delle scuole secondarie di secondo grado. Soprattutto nella prima indagine, l'adesione delle scuole secondarie di secondo grado, ancorché su base volontaria, fu massiccia.

Questo percorso di valutazione degli apprendimenti degli studenti italiani, avviatosi in un clima di forte dibattito anche polemico, si è presto interrotto. La legge finanziaria per il 2007 ha commissariato l'ente, ne ha cambiato la *governance*, ha ampliato i compiti istituzionali attribuendogli il mandato di disegnare un modello per la valutazione della dirigenza scolastica, e quindi abbozza il tentativo di assegnare all'INVALSI un ruolo per la valutazione del personale della scuola, ancorché come momento propositivo per il Ministero. Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti si torna ad un modello di rilevazione su base campionaria, con somministratori esterni, nell'intento di rispondere alle molte perplessità suscitate dagli esiti delle sue indagini censuarie del 2004-05 e 2005-06.

Da ultimo nell'ottobre del 2007 la legge 176, che è la legge che introduce la prova a carattere nazionale al termine del primo ciclo, assegna all'INVALSI l'ulteriore compito di predisporre i modelli per questa prova. La stessa legge modifica ulteriormente la *governance* dell'istituto riducendo a tre il numero dei componenti del comitato di indirizzo e stabilisce le classi da sottoporre a verifica sistematica degli apprendimenti. Nel gennaio del 2008, ancora nel pieno della fase commissariale, inizia l'iter per la nomina del comitato di indirizzo e del suo presidente. Ad oggi i passi sostanziali di questo percorso sono stati tutti compiuti; siamo in attesa degli ultimi dettagli prima di poter insediare il governo di questo ente. Nel frattempo i vincoli di finanza pubblica hanno imposto una serie di riduzioni al budget dell'INVALSI e alla sua pianta organica, che ormai si attesta a 40 dipendenti.

Nel frattempo però, l'INVALSI, oltre a portare a termine le indagini nazionali, delle quali ho appena detto, ha garantito la piena partecipazione del nostro paese alle più importanti indagini internazionali: mi riferisco a PISA e alle tre indagini 2000, 2003, 2006, alle indagini IEA TIMSS e PILS, ICCS, e SITES.

Quindi, nonostante le difficoltà finanziarie e la condizione di precariato del suo personale, l'istituto ha svolto compiutamente i compiti assegnatigli.

Questa è la nostra situazione ad oggi. Dovrebbe finalmente essersi stabilizzato l'assetto istituzionale; sono state chiarite le competenze. Possiamo programmare il futuro. Ci stiamo muovendo lungo i quattro assi indicati dalla direttiva triennale appena emanata dal Ministro. Queste direttive riflettono quello che diceva all'inizio del seminario Attilio Oliva. La prima riguarda la valutazione di sistema; la seconda è quella della misurazione degli apprendimenti dei ragazzi, la terza riguarda la valutazione delle scuole, e la quarta l'avvio di una riflessione sulla valutazione dei dirigenti scolastici.

Per quanto riguarda la valutazione di sistema ci stiamo ispirando a quelle esperienze che hanno elaborato agili strumenti di rendicontazione dell'attività del sistema scolastico.

Sulla misurazione degli apprendimenti il nostro obiettivo è quello di fornire ad ogni singola scuola gli strumenti per capire come progrediscono i ragazzi che la frequentano; l'intento è quello di aiutare a riflettere sul servizio educativo che quella scuola offre.

Sulla valutazione delle scuole ancora non abbiamo definito un modello e stiamo riflettendo su cosa è una buona scuola. Tim Key diceva che nella loro esperienza solo dopo la prima fase di ispezione sono stati in grado di dire che cos'era una buona scuola. Noi dobbiamo riflettere su quello che significa per il nostro paese avere una buona scuola; ci stiamo lavorando, abbiamo messo in campo le intelligenze e le risorse necessarie per farlo.

Infine, sulla valutazione dei dirigenti scolastici, abbiamo quasi pronto il modello che consegneremo a breve al Ministro; si potranno così muovere i necessari passi con le organizzazioni sindacali per addivenire, anche nel nostro paese, ad una sistematica valutazione dei dirigenti scolastici, che sono i primi a chiederla, per valorizzare il loro lavoro.

CONCLUSIONI

Mariastella Gelmini

Ministro dell'Istruzione

Vorrei prima di tutto ringraziare l'Associazione TreeLLLe per aver organizzato questo seminario e per il suo costante impegno nel promuovere una discussione seria, informata e non ideologica sui temi della scuola. Oggi siamo qui per discutere di valutazione del sistema scolastico, un tema fondamentale al centro dell'attività di questo governo e del ministero che ho l'onore di presiedere.

Il compito di chi è chiamato ad amministrare la cosa pubblica è quello di dare conto ai cittadini del proprio operato e di indicare le linee di sviluppo della propria azione.

Da quasi 10 anni (legge 59 del 1997) le scuole italiane sono dotate di personalità giuridica e con il regolamento sull'autonomia (DPR 275/99) godono di una autonomia funzionale sotto il profilo didattico, organizzativo, di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

La legge 59 del 1997 ha rappresentato da questo punto di vista una rottura storica del sistema centralizzato che fino ad allora ha governato la scuola. Tuttavia la concreta attuazione della riforma non è stata all'altezza del compito: le scuole sono ancora molto lontane dall'essere autonome, e specularmente non ci siamo ancora dotati degli strumenti per valutarle.

Sull'autonomia ho già avuto modo di spiegare che siamo intenzionati ad attuarla pienamente attraverso un nuovo sistema di governance e di reclutamento degli insegnanti. Sul primo punto il mio programma è orientato a promuovere azioni affinché le singole istituzioni si aprano, attraverso gli organismi di governo, al mondo del lavoro, della comunità di appartenenza, della società. Per gli insegnanti stiamo lavorando ad un nuovo modello di reclutamento incentrato sull'idea di superare i meccanismi burocratici di assegnazione amministrativa, oramai insostenibili a detta degli stessi dirigenti, verso un sistema in cui scuola e docenti si scelgano reciprocamente.

Cosa chiediamo alle nostre scuole a fronte di questa maggiore e più vera autonomia? Chiediamo loro di valutare con modalità condivise i risultati scolastici. Lo facciamo con intenti diagnostici, per "imparare da", per premiare e favorire la diffusione delle esperienze migliori, per aiutare chi resta

indietro, nello sforzo comune di fornire una istruzione di qualità per tutti.

“Se non si misurano i risultati, non si possono distinguere i successi dagli insuccessi; se non si possono individuare i successi non si possono premiare; se non si premiano i successi, si finisce quasi sempre a premiare gli insuccessi; se non si possono individuare i successi, non è possibile imparare dai successi; se non si possono analizzare gli insuccessi non è possibile correggerli; se non si possono mostrare i risultati, non è possibile guadagnare il consenso dell'opinione pubblica”

(Gaebler e Osborne *Dirigere e governare*.)

(Una proposta per reinventare la pubblica amministrazione)

Purtroppo non ereditiamo un modello di valutazione condiviso e accettato. La breve storia della misurazione degli apprendimenti nel nostro paese è piena di false partenze. Per contro i risultati delle rigorose indagini internazionali faticano ad essere accettati perché ci rimandano una immagine del nostro sistema di istruzione che lascia incredulo chi nella scuola lavora ogni giorno.

Noi ripartiamo da qui. Il compito non è facile perché la costruzione di un sistema di valutazione coerente, credibile e condiviso richiede molto tempo, pazienza, energie e risorse finanziarie, e noi purtroppo non ne abbiamo molte. Cerchiamo di supplire con l'entusiasmo e con la consapevolezza della improcrastinabilità dell'azione.

Abbiamo bisogno in primo luogo di misurare, con criteri uniformi e standardizzati, gli apprendimenti degli studenti per valutare la capacità del nostro sistema scolastico di adempire al suo mandato: costruire competenze solide per cittadini aperti al mondo e alle nuove sfide che si presentano. Alcuni passi sono già stati fatti nella precedente legislatura con il ripristino dei commissari esterni negli esami di maturità e, per la prima volta nella storia della scuola italiana, con l'introduzione della prova nazionale nell'esame finale di primo ciclo. La reintroduzione dei voti nella scuola del primo ciclo va nella stessa direzione.

Tuttavia siamo ancora lontani dall'aver un sistema di valutazione compiuto e articolato. Come abbiamo imparato oggi, l'Europa è molto più avanti di noi. Quasi tutti i paesi aderenti all'OCSE si sono dotati e usano da anni strumenti molto articolati per misurare i livelli di apprendimento degli studenti. Da noi la valutazione degli apprendimenti dei ragazzi è affidata prevalentemente al singolo insegnante, o a commissioni di esami composte solo in parte da commissari esterni, quasi mai su esami standardizzati. Nel tempo queste valutazioni hanno finito per assumere carattere relativo, centrate sul valore medio della classe, condizionate dal contesto esterno di riferimento. Hanno perso la capacità di misurare i livelli di conoscenza in modo obiettivo e confrontabile tra studenti di scuole diverse o addirittura della stessa scuola. Sulla base dei dati PISA 2003, una ricerca della Banca d'Italia ha stimato che in Italia a parità di voto ricevuto esistono enormi differenze nei

livelli di competenze, quantificabili in quello che si impara in due anni di scuola. In queste condizioni ogni tentativo di certificare competenze è velleitario. Gli stessi titoli di studio perdono significato.

Ne risulta minata la capacità della scuola di segnalare i bravi e i meritevoli e di essere quel grande motore di mobilità sociale, di impegno per migliorare se stessi e la comunità, che è stata in altri momenti della nostra storia e continua ad essere in altri paesi.

Altri meccanismi di selezione prendono il posto che fu della scuola. Legami familistici e reti di conoscenze suppliscono alla mancanza di segnali affidabili forniti dalla scuola. Questi aspetti creano profonde ingiustizie, destrutturano le pari opportunità con valore costituzionale e nel tempo minano la coesione sociale.

Questi fatti e le loro derive negative sono ampiamente conosciuti, si tratta ora di tradurre le diagnosi in terapie. Una prima fondamentale, urgente e irrinunciabile azione è quella di dotarci di un sistema di misurazione degli apprendimenti dei ragazzi da cui partire per procedere all'analisi della qualità delle singole scuole.

Non si tratta di fare rivoluzioni. Anche in questo caso ho intenzione di ispirare la mia azione di governo alla valorizzazione del buono che già esiste, come la legge 147 del 2007 sulla valutazione degli apprendimenti, nata dalla felice collaborazione di tutte le forze parlamentari nella passata legislatura. Il mio intento è quello di dare subito piena attuazione a questa norma.

Per questo ho appena emanato le direttive per il nostro istituto di valutazione, richiedendone la messa a regime del sistema nel corso dei prossimi tre anni.

Ho previsto la misurazione degli apprendimenti dei ragazzi di tutti gli ordini di scuola. Inizieremo dalla scuola primaria alla fine di questo anno scolastico. Nel 2010 saranno coinvolte tutte le scuole secondarie di primo grado e nel 2011 tutte le scuole superiori.

Per ogni scuola si intendono misurare i livelli di apprendimento dei ragazzi al momento dell'ingresso e dell'uscita in maniera da concentrare l'attenzione sui progressi compiuti piuttosto che sui livelli assoluti fotografati in un singolo momento nel tempo.

I progressi vanno giudicati sulla base delle condizioni di contesto in cui opera la scuola.

Il percorso disegnato, ancorché graduale, non indugia a tentennamenti; grazie alla interazione con altre indagini, già alla fine di questo anno scolastico gran parte delle scuole italiane saranno coinvolte in momenti di valutazione degli apprendimenti. Di fatto questi passaggi toccheranno tutte le scuole primarie nell'ambito del sistema nazionale di valutazione, tutte le scuole medie nell'ambito della prova nazionale per l'esame finale del primo ciclo e circa un terzo delle scuole secondarie superiori nell'ambito dell'indagine OCSE-PISA 2009.

Tuttavia questo grande sforzo di ricognizione sarebbe inutile se fin da ora non avessimo chiaro come utilizzare l'enorme massa di informazioni che esso

produrrà.

Come utilizzare i dati sugli apprendimenti dei ragazzi di ogni singola scuola?

“Non ci sono venti favorevoli per coloro che non sanno dove andare” (Seneca)

L'esperienza internazionale offre un ampio menù di scelte e oggi abbiamo ascoltato cosa si fa in alcuni dei paesi più avanzati. Dobbiamo fare tesoro di queste esperienze, valutare quelle che meglio si adattano alla nostra realtà.

In quasi tutti i sistemi, la misura degli apprendimenti degli studenti è utilizzata per dare alle scuole un punto di riferimento sulla qualità del servizio fornito, per questo si pone l'accento sul carattere diagnostico della valutazione esterna. La comparazione con gli altri favorisce la riflessione sulle proprie carenze e l'individuazione di adeguati processi di miglioramento. Anche la comunicazione dei risultati ai singoli studenti ha una funzione formativa e orientativa: fornisce informazioni e qualifica il proprio apprendimento, non solo all'interno di una singola classe o della singola scuola, ma rispetto alla totalità degli studenti.

L'idea di fondo è che ogni percorso verso l'eccellenza deve partire dalla consapevolezza dei propri limiti e delle proprie difficoltà.

Questa pratica comparativa e di confronto non è molto diffusa nel nostro sistema scolastico. Secondo i dati dell'indagine PISA gli studenti con gravi carenze di competenze matematiche non hanno consapevolezza delle proprie difficoltà. Al contempo solo una quota molto piccola, meno del 30 per cento, delle nostre scuole si confronta con benchmark nazionali o con i risultati delle altre scuole. Le famiglie si dicono contente di quello che succede nelle scuole dei loro figli, quasi indipendentemente dalla qualità dell'offerta formativa. L'amministrazione non ha conoscenza e coscienza della qualità delle singole istituzioni scolastiche; vive e programma la sua azione nella illusione di un servizio di istruzione uniforme sul territorio.

Siamo evidentemente di fronte ad una crisi di consapevolezza che bisogna curare con un bagno di realtà. Le scuole devono sapere se i loro studenti imparano di più o di meno di quelli di altre scuole. Gli studenti devono sapere quale è il loro bagaglio di conoscenze misurate su una scala globale, infatti è nel mercato globale che dovranno domani vivere e lavorare. L'amministrazione deve uscire dalla finzione che regole di allocazione di fondi e di risorse umane uguali per tutti producano un servizio scolastico di qualità uniforme per tutti. Occorre riconoscere che questo sistema ha prodotto una grande dispersione nei livelli di apprendimento anche tra scuole dello stesso indirizzo situate nella stessa area geografica.

Misurare con rigore scientifico le conoscenze raggiunte dagli studenti è il cardine di questa strategia di restituzione di consapevolezza al mondo della scuola. Ma oggi abbiamo imparato che il lavoro di diagnostica non può essere affidato solo a pochi semplici indicatori o a meccanismi puramente automatici. Occorre ragionare intorno alla fattibilità di un modello di valutazione esterna, eventualmente affidata a team di professionisti che periodica-

mente visitino le scuole, adeguatamente accompagnato da processi di autovalutazione basati su modelli standardizzati e uniformi. Occorre condividere questo percorso con le scuole. Occorre tenere in debito conto quello che succede agli studenti una volta usciti dalla scuola; occorre tenere in considerazione il successo nei gradi successivi di istruzione o nel mercato del lavoro. Non possiamo infine perdere di vista la prospettiva internazionale se vogliamo evitare di ricadere nel rischio di derive autarchiche. Abbiamo invece bisogno di rafforzare la partecipazione alle indagini internazionali per controllare il posizionamento della nostra scuola nei confronti di quella di altri paesi.

Costruire un sistema di valutazione credibile ed affidabile è una priorità di questo Ministero; pone le basi per migliorare il benessere futuro di tutti noi.

“Il rendimento sociale dell’istruzione è maggiore del rendimento individuale”
(M. Draghi)

Il Ministero e l’INVALSI non possono essere lasciati soli in questo compito; un loro fallimento imporrebbe un costo troppo elevato per tutta la collettività. Per questo abbiamo bisogno della piena collaborazione di tutti: l’insostituibile collaborazione delle scuole e di chi le anima, insegnanti e dirigenti scolastici in primo luogo, è la più preziosa.

L’impegno dell’amministrazione è quello di fornire i mezzi necessari al successo dell’iniziativa.

Anche se oggi parliamo soprattutto di scuola ritengo che non sia fuor di luogo un accenno al **ruolo della valutazione nel settore dell’università** e della ricerca. Per l’università, tra l’altro, l’OCSE ha da poco annunciato che sta elaborando modelli simili a quello PISA.

Nel rapporto tra l’università e il Paese la valutazione assume un’importanza centrale. Si tratta infatti di uno strumento che va inteso come opportunità per dimostrare quanto di meglio i nostri atenei sanno fare, comprendere qual è il loro posizionamento rispetto al contesto internazionale, e individuare possibili miglioramenti ove questi si rivelano necessari. L’allocazione delle risorse sulla base della qualità - della ricerca, dell’insegnamento e dei suoi risultati, dei servizi e delle strutture - deve diventare il criterio principe di un nuovo sistema universitario più libero e più responsabile, sia a livello centrale che nei singoli atenei. Infatti è la distribuzione delle risorse pubbliche in base alla qualità, già ampiamente sperimentata in vari contesti europei, che permette di salvaguardare la libertà decisionale e l’autogoverno delle università. È proprio con un sistema di ripartizione delle risorse che il Governo ha la possibilità di disegnare e programmare le politiche di sviluppo del sistema della ricerca e dell’alta formazione.

La valutazione, inoltre, consente di meglio programmare e gestire il futuro, poiché permette ad ogni università di individuare i suoi punti di forza e impostare con chiarezza, sulla base di dati affidabili, le proprie strategie di sviluppo. Una commissione di esperti autorevoli in materia di valutazione è

già al lavoro, e mi sto adoperando perché il CIVR e il CNVSU ricevano le risorse necessarie per proseguire la loro attività, e, specificamente, il CIVR possa avviare il secondo esercizio di Valutazione triennale della ricerca. È necessario inoltre proseguire nell'investimento per consolidare e ulteriormente sviluppare il prezioso patrimonio anche informativo creato in questi anni dal CNVSU, che deve essere assunto come base per le decisioni strategiche di sistema.

Intendo a tal fine elaborare al più presto le modifiche indispensabili perché la progettata Agenzia per la valutazione possa entrare in funzione con piena trasparenza ed autonomia, e predisporre prima possibile un modello di valutazione della ricerca che prenda in considerazione l'attività scientifica di tutti i docenti, garantendo nel frattempo la prosecuzione delle attività e il funzionamento dei due comitati oggi in essere.

Documenti

OFSTED

Rapporto ispettivo sulla Ridings School (Inghilterra)

Numero Unico di Riferimento	107567
LEA (Provveditorato competente)	Calderdale
Numero ispezione	277778
Data ispezione	12 e 13 ottobre 2005
Ispettore relatore	Dr Linden Phillips HMI

Ispezione condotta ai sensi dell'articolo 5 dell'Education Act (legge sull'istruzione) 2005.

Tipo d'istituto	Scuola Secondaria
Categoria d'istituto	Polivalente di quartiere
Fascia d'età degli alunni	Da 11 a 18 anni
Sesso	Ambosessi
Numero iscritti	719
Autorità competente	Comitato direttivo
Data precedente ispezione	15 gennaio 2001
Indirizzo	Nursery Lane Ovenden Halifax, West Yorkshire HX3 5SX
Telefono	01422 352836
Fax	01422 363421
Presidente del Comitato	Jill Wilson
Direttore d'istituto	Stuart Todd

Introduzione

La presente ispezione è stata condotta da un ispettore britannico abilitato (HMI) assistito da tre ispettori ausiliari.

Descrizione dell'istituto

La Ridings School ha un numero di studenti inferiore alla media, anche se cresce il numero d'iscritti alla scuola secondaria di secondo grado post-obbligatoria (detta "sixth form"). Molti dei nuovi iscritti presentano un certo numero di difficoltà di apprendimento e lacune di profitto pregresse. L'istituto opera infatti in un bacino d'utenza con elevati indici di precarietà sociale ed economica. La scolaresca appartiene comunque, in netta maggioranza, all'etnia bianca di discendenza britannica.

L'istituto è classificato come "community comprehensive school" (scuola secondaria polivalente di quartiere) operante in regime scolastico selettivo sotto la giurisdizione del provveditorato di Calderdale. Costituita nel 1995 a seguito della fusione di due precedenti istituti tecnici ("secondary modern schools"), la scuola ha un nuovo team dirigenziale dal settembre 2005.

Livelli di giudizio ispettivo

Livello 1	Ottimo
Livello 2	Buono
Livello 3	Sufficiente
Livello 4	Insufficiente

Efficacia complessiva dell'istituto

Livello: 4 (insufficiente)

Conformemente ai disposti dell'articolo 13, comma 3 dell'Education Act 2005, l'Ispettore Responsabile (HMCI) ritiene che il presente istituto necessiti di notevoli interventi migliorativi, in quanto il suo rendimento risulta di gran lunga inferiore a quanto ragionevolmente auspicabile. Per questo motivo si è deciso di notificare all'istituto un'ingiunzione a migliorare il proprio rendimento. I miglioramenti richiesti riguardano: standard e offerta educativa nel "sixth form"; profitto e progresso degli studenti; frequenza scolastica e condotta; qualità dell'offerta educativa e del curriculum.

Gli studenti della scuola dell'obbligo e quelli delle classi post-obbligatorie ("sixth form") potrebbero ottenere livelli di profitto decisamente superiori agli attuali. Il curriculum non risulta all'altezza delle rispettive necessità o vocazioni né permette a molti di ottenere un giudizio consono al livello di apprendimento conseguito. Pur non mettendo in dubbio la validità di taluni

insegnamenti, si contano comunque troppe esperienze didattiche inefficaci, in quanto i docenti non nutrono sufficienti aspettative in merito al profitto conseguibile dai rispettivi studenti. Oltre al bassissimo tasso di frequenza, le strategie messe in atto dalla scuola per garantire il miglioramento generale dei risultati scolastici hanno avuto un esito limitato. Peraltro la condotta di un certo numero di alunni vanifica ogni sforzo profuso dagli insegnanti per migliorare l'apprendimento. Le problematiche evidenziate nella precedente ispezione, estesa all'intero istituto, non sono state affrontate in modo efficace, ad esempio per quanto riguarda frequenza, competenza linguistica e matematica.

Tuttavia l'istituto è ben posizionato per progredire. Di recente sono stati nominati un nuovo preside ed un nuovo team dirigenziale scolastico. In breve tempo questi nuovi responsabili hanno accuratamente identificato molti dei punti di forza e di debolezza della scuola e, grazie all'autovalutazione ed al supporto dei quadri intermedi, non solo hanno prospettato nuove valide iniziative d'innovazione, ma hanno già ottenuto i primi risultati concreti: l'istituto comincia a prendere in esame i problemi di condotta; il curriculum è attualmente oggetto di opportuni adeguamenti. Insomma, è stato attuato un intervento programmatico ed unanimemente condiviso per consolidare la capacità della scuola di migliorare il profitto della scolaresca nel suo insieme, a tutti i livelli e in tutte le materie.

La disponibilità finanziaria è monitorata e gestita in modo efficiente, si è intervenuti per ridurre il deficit accumulato e la ripartizione delle risorse risulta, in buona parte, soddisfacente. Ad ogni modo sussiste la necessità di una migliore pianificazione strategica per far sì che le risorse siano impiegate in modo economicamente conveniente, correlandole in modo più funzionale al miglioramento del rendimento scolastico degli alunni.

Efficacia ed efficienza del sixth form

Livello: 4 (insufficiente)

L'istituto ritiene insufficiente il rendimento del *sixth form*. A seguito di un accurato esame dei dati, di osservazioni in classe e di colloqui tenuti con il personale e gli studenti, gli ispettori concordano con questo giudizio. Gli standard sono bassi ma la didattica, in molti casi, non garantisce il graduale progresso degli studenti. Il programma di studi è parimenti insufficiente e la frequenza decisamente scarsa.

Gli studenti sono affezionati alla scuola e parlano bene del loro rapporto con gli operatori scolastici. Le opportunità di maggiore responsabilizzazione a loro offerte permettono indubbiamente d'accrescere la loro fiducia e capacità di socializzazione. La responsabile del *sixth form*, di recente nomina, non ha avuto a disposizione un arco di tempo sufficiente per introdurre i cambiamenti auspicati. Pur tuttavia ha valutato attentamente gli aspetti e gli ambiti passibili di miglioramento, avviando un lucido piano d'azione teso a

potenziare gli standard e ad avvicinare il curriculum alle esigenze degli studenti. Valutiamo pertanto positivamente la capacità di leadership ed il management nel suo insieme.

Che cosa deve fare l'istituto per continuare a migliorarsi

Sia nelle classi dell'obbligo che in quelle post-obbligatorie l'istituto dovrà:

- migliorare didattica e apprendimento scolastico finalizzandoli all'incremento del profitto e dei progressi dei suoi studenti;
- implementare ulteriormente i piani d'intervento migliorativo del curriculum, affinché l'offerta didattica sia mirata, piacevole e funzionale al successo e al progresso della scolaresca;
- continuare a migliorare la condotta scolastica;
- migliorare la competenza linguistica e matematica degli studenti;
- aumentare la frequenza nelle classi dell'obbligo ed in quelle post-obbligatorie.

Il profitto e gli standard di progresso

Livello: 4 (insufficiente)

Nei due gradi d'istruzione secondaria il profitto e gli standard di progresso sono bassi rispetto al previsto e, benché negli ultimi anni si siano registrati dei miglioramenti, questi sono stati irregolari. Gli studenti si preparano ad affrontare il loro anno scolastico con un livello di profitto già inferiore alla media ed i progressi compiuti dalla stragrande maggioranza di loro non sono sufficienti. Il nuovo management, senza mezzi termini, giudica scarso il rendimento di tutta la scolaresca, e noi ispettori condividiamo tale giudizio. Per monitorare i progressi individuali sono stati presi provvedimenti che hanno influenzato il profitto generale. Ciononostante, al termine della nona classe di corso, il grado complessivo di miglioramento è di gran lunga inferiore a quello degli altri studenti di simile estrazione e di pari livello di profitto progresso. Alla fine dell'undicesima classe (16 anni) solo uno studente su cinque consegue un voto sufficiente all'esame di maturità di primo grado (il GCSE) o titoli equivalenti che gli consentono di proseguire i suoi studi. Nel *sixth form* il progresso degli studenti è ancora inferiore a quello atteso: pur potendo fare di più, buona parte di loro non progredisce come dovrebbe.

Gli studenti con difficoltà di apprendimento sono assistiti con opportune misure di sostegno, ma anche in questo caso molti stentano a migliorare. Il profitto e gli standard nella competenza linguistica e matematica sono ancora decisamente bassi e richiedono ulteriori interventi migliorativi. Gli studenti hanno rivelato agli ispettori il loro desiderio di ottenere buoni risultati. Alcuni dipartimenti e docenti li incoraggiano a farlo con buone aspettative di successo. Questa buona pratica, però, non è uniformemente diffusa nell'istituto, anche se i nuovi dirigenti sono convinti che in futuro le cose cambieranno.

Benessere e sviluppo personale

Livello: 4 (insufficiente)

Molti studenti sono in grado di sviluppare le loro capacità di socializzazione e la loro conoscenza della vita di quartiere. L'istituto offre loro l'opportunità di riflettere su questioni morali e spirituali. Ma la qualità dello sviluppo e del benessere individuale è pregiudicata dal basso tasso di frequenza, dai numerosissimi episodi di cattiva condotta e dallo scarsissimo entusiasmo e coinvolgimento nel processo d'apprendimento.

Condotta e propensione ad apprendere risultano insoddisfacenti.

Ciononostante, per taluni insegnamenti, gli alunni mostrano di essere straordinariamente maturi e ben motivati; alcuni di loro sono indisciplinati e poco attenti in classe, fattore che ostacola inevitabilmente il loro apprendimento. Gli episodi di cattiva condotta sono stati ben gestiti ma vi è ancora un certo margine di manovra per migliorare l'atteggiamento generale degli studenti. Stando comunque a quanto dicono genitori ed alunni, i provvedimenti adottati di recente dall'istituto contribuiscono già a migliorare il livello di condotta scolastica.

Per contro, rispetto all'ultima ispezione, il bassissimo tasso di frequenza non è per nulla migliorato. Pur avendo messo in campo svariate strategie su questo fronte, l'istituto ha riscosso un successo decisamente limitato. Sono quindi opportuni interventi programmatici atti a limitare il tempo trascorso dagli studenti svantaggiati nelle classi di recupero, perché siano reintegrati in modo più efficace nelle classi d'insegnamento convenzionale. La scuola è già intervenuta al riguardo adottando misure atte ad aumentare la frequenza delle lezioni sin dall'arrivo degli alunni in sede.

L'istituto promuove in modo esemplare le misure di salute e sicurezza. Le procedure di sicurezza sono attentamente osservate nelle lezioni di tecnica e di tecnologia alimentare. L'istituto ha preso inoltre provvedimenti specifici per incentivare uno stile di vita ed abitudini alimentari sane, oltre ad offrire agli studenti un'ampia varietà di attività sportive. Il consiglio d'istituto è particolarmente attivo. Gli studenti collaborano da vicino con le ONLUS locali e con un centro per anziani di zona. È stata creata una rete di rapporti con aziende locali in cerca di personale, che offrono lunghi periodi di tirocinio per alcuni interessati. L'istituto ha cominciato ad adeguare la sua offerta di corsi per consentire agli studenti di acquisire competenze e qualifiche necessarie ad entrare nel mondo del lavoro.

Qualità dell'offerta

Didattica ed apprendimento

Livello: 4 (insufficiente)

Nonostante i buoni esempi, la qualità della didattica è variabile. I casi di scarso successo si verificano per troppe ore d'insegnamento. In questi casi i

docenti sono incapaci di gestire in modo ottimale la condotta dei loro alunni o di stimolarli ad imparare. I compiti assegnati sono estremamente facili e questo impedisce loro di sviluppare competenze e conoscenze individuali. In alcune materie gli studenti non conoscono nemmeno quali sono gli standard richiesti e non hanno la minima idea di cosa fare per migliorare. Alcune classi però, specialmente la decima e l'undicesima, appaiono più vantaggiose e promettenti sul piano didattico. In alcune ore d'insegnamento, stimolanti e ben programmate, i docenti incentivano gli alunni a prendere parte attiva nel loro processo d'apprendimento, fissando degli obiettivi rigorosi, nella piena consapevolezza dei risultati che vogliono ottenere dai loro studenti. In diverse materie, ad esempio geografia e matematica, alcuni alunni con difficoltà d'apprendimento ricevono un sostegno particolarmente efficace, teso a migliorare le competenze di lettura con la possibilità di compiere progressi leggermente superiori agli altri studenti della classe. Tuttavia non si fa abbastanza uso dei dati di valutazione per monitorare il progresso di tutti i soggetti problematici e valutare così il grado di efficacia delle iniziative di sostegno. Nel *sixth form*, la qualità dell'insegnamento varia ma risulta, nel complesso, insufficiente. Una parte significativa delle ore d'insegnamento non permette di coinvolgere i destinatari né li aiuta ad apprendere in modo responsabile. Le ore migliori sono quelle in cui viene massimizzato l'impegno e gli studenti sono stimolati a fare passi avanti, ma troppo spesso gli insegnanti non sono abbastanza fiduciosi, i compiti assegnati non sono né stimolanti né interessanti e questo spiega lo scarso progresso degli studenti.

Il piano di studi e le altre attività

Livello: 4 (insufficiente)

Gli ispettori concordano con il giudizio espresso dai docenti sull'attuale curriculum: è inadeguato per tutte le fasce d'età. Tuttavia la nuova dirigenza, avendo individuato i punti di debolezza, ha già cominciato a rimediare.

Nell'ottava e nona classe è stato istituito un corso "integrativo", offerto nelle ore dedicate alle materie fondamentali in cui gli alunni hanno accumulato lacune, anche se non vengono proposte sufficienti opportunità d'apprendimento. Il curriculum per la fascia dai 14 ai 16 anni di età ("Key Stage 4") non soddisfa appieno le esigenze di profitto e non prepara sufficientemente gli studenti agli studi superiori ed al mondo del lavoro. Ad esempio, solo i migliori studenti hanno l'opportunità di accedere a un corso di GCSE in scienza ed alcuni corsi non permettono nemmeno di conseguire un titolo di studi. I corsi professionali scarseggiano e mancano programmi di apprendimento direttamente connessi con il mondo del lavoro. Tuttavia esiste un'unità didattica alternativa con un valido curriculum a sostegno degli alunni esposti al rischio di abbandono scolastico.

Nel *sixth form* si rileva una penuria di corsi in grado di soddisfare esigenze ed

interessi degli studenti. Non esistono corsi di religione o di educazione fisica. Gli studenti partecipano attivamente alla vita di quartiere grazie a progetti speciali, come quello dei “volontari del millennio” o l’“iniziativa di Ovenden”, ma si contano pochissime ulteriori opportunità d’apprendimento al di là di quelle offerte dai corsi di studio.

Gli studenti dichiarano di essere entusiasti della vasta gamma di attività extracurricolari offerte dalla loro scuola: le attività sportive rappresentano un fiore all’occhiello e fungono da valido incentivo a uno stile di vita sano per gli studenti.

Assistenza, orientamento e sostegno

Livello: 3 (sufficiente)

Livello per il *sixth form*: 4 (insufficiente)

L’assistenza e l’orientamento per gli studenti nel primo grado di studi superiori sono soddisfacenti. Il sistema di monitoraggio dei progressi messo in atto permette di migliorare il livello di profitto nella settima e nona classe ed è utilizzato con particolare efficienza, ad esempio, dal dipartimento di matematica, ma non è uniformemente né rigorosamente attuato in tutto l’istituto. Un programma ben congegnato d’incentivi per gli alunni durante il terzo quadrimestre (*summer term*) della sesta classe permette un passaggio ottimale all’anno successivo. Gli alunni beneficiano di un buon orientamento sulle scelte che verranno fatte nella nona e undicesima classe. Grazie alla tempestiva ed efficace risoluzione dei casi di bullismo, gli studenti sanno che la segnalazione di simili casi contribuisce a rendere l’ambiente più sicuro per tutti. Le misure di tutela dei minori sono efficienti ed il personale sa a chi rivolgersi per ottenere consulenza. Nel *sixth form* gli scarsi livelli di definizione degli obiettivi, frequenza scolastica e progresso degli studenti compromettono la qualità dell’assistenza e dell’orientamento offerto agli stessi.

Leadership e management

Livello: 3 (sufficiente)

La leadership ed il management dell’istituto sono soddisfacenti ed evidenziano una sufficiente capacità di miglioramento.

Il Consiglio di Amministrazione (“governing body”), che gode di responsabilità ben definite, con la possibilità d’interagire con organismi esterni, ha supportato la scuola in modo particolarmente attivo, nominando una nuova dirigenza di alto livello: molto di questo lavoro è sicuramente degno di nota. Tuttavia gli amministratori potrebbero incoraggiare l’istituto a fare di più, concentrandosi maggiormente sui risultati degli studenti ed affrontando con maggiore incisività le lacune sul piano dell’offerta. Peraltro il basso tasso di frequenza, l’indisciplina degli alunni, le gravi insufficienze della didattica e l’inidoneità del curriculum hanno concorso a determinare un livello di profitto

davvero scarso per gli studenti.

I singoli dipartimenti responsabili delle materie d'insegnamento non hanno compiuto un sufficiente lavoro di autovalutazione per individuare efficaci strategie di miglioramento. Gli studenti sono stati interrogati in merito in un questionario di valutazione ed il loro parere viene preso sul serio. Al personale scolastico sta a cuore il benessere degli studenti; alcuni dipartimenti fanno ancora di più: prendendo spunto da questa preoccupazione infondono negli studenti l'idea di "mirare in alto" per conseguire risultati sempre migliori. Nel 2005 il miglioramento del profitto per gli studenti della fascia d'età 11-14 (Key Stage 3) e 14-16 (Key Stage 4) è documentato da una pletera di dati disponibili e da un sistema efficiente di monitoraggio dei progressi.

Gli ispettori concordano con il giudizio espresso dall'istituto sull'impossibilità dell'offerta educativa di soddisfare i bisogni del proprio target di destinatari, ma giudica comunque valido l'approccio attualmente adottato, in quanto idoneo ad affrontare efficacemente le problematiche evidenziate. Nel breve tempo di permanenza in carica, la nuova dirigenza ha potuto identificare con accuratezza le aree d'intervento migliorativo, sfruttando i punti di forza del proprio personale e cominciando ad attuare strategie atte a: garantire pari opportunità per ciascuno studente; migliorare la qualità dell'insegnamento per tutte le materie, ore di lezione e fasce d'età; spiegare a tutti gli studenti cosa fare per migliorare il loro profitto; monitorare il grado di progresso individuale ed intervenire nei casi problematici. La finalità indiscutibile della scuola è quella di dare a tutti gli studenti solide basi per il futuro.

ALLEGATO A

Giudizio ispettivo

Livelli di giudizio ispettivo:

livello 1, ottimo; livello 2, buono;
livello 3, sufficiente; livello 4, insufficiente

Per l'istituto
nel suo insieme Fascia 16-19

Efficacia complessiva dell'offerta

Quanto sono stati efficaci, efficienti e completi l'offerta d'istruzione, l'assistenza integrata e qualsiasi servizio supplementare nel soddisfare le esigenze degli studenti? 4 4

Con che grado di efficienza la scuola collabora con terze parti per promuovere il "benessere" degli studenti? 3 4

Qualità e standard dell'istruzione prescolare -

Efficacia dell'autovalutazione della scuola 3 3

Capacità di introdurre le migliorie necessarie sì sì

Dall'ultima ispezione stati presi provvedimenti efficaci per permettere dei miglioramenti? no no

Il profitto e gli standard di progresso

Qual è il grado di profitto conseguito dagli studenti? 4 4

Standard di progresso¹ conseguiti dagli studenti 4 4

In che misura gli studenti sono in grado di fare progressi, tenendo presente eventuali variazioni significative fra i diversi gruppi di alunni? 4 4

Quanto sono in grado di progredire gli studenti disabili o problematici? 4

Benessere e sviluppo personale

Giudizio sullo sviluppo ed il benessere personale degli studenti 4 4

Grado di sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale degli studenti 3

Condotta degli studenti 4

Frequenza scolastica degli studenti 4

Capacità degli studenti di essere avvinati dal processo educativo 4

In che misura gli studenti adottano prassi improntate alla sicurezza? 3

In che misura gli studenti adottano uno stile di vita sano? 2

In che misura gli studenti danno un contributo significativo alla collettività? 3

In che misura gli studenti sviluppano competenze lavorative e di altra natura, tali da contribuire al loro futuro benessere economico? 4

Qualità dell'offerta

In che misura la didattica e il processo di apprendimento sono in grado di soddisfare le diverse esigenze degli studenti?

4 4

In che misura il curriculum e le altre attività sono in grado di soddisfare le diverse esigenze degli studenti?

4 4

Qual è il grado di assistenza, orientamento e supporto riservato agli studenti?

3 4

Leadership e management

Con quale efficacia leadership e management possono incrementare il profitto e supportare tutti gli studenti?

3 3

Con quale efficacia il dirigente e il suo team, a tutti i livelli, sono in grado d'impartire direttive precise per introdurre migliorie e promuovere un'assistenza ed un'istruzione altamente qualitative?

3

Con quale efficacia il rendimento scolastico è monitorato, valutato e potenziato per soddisfare obiettivi rigorosi, attraverso l'assicurazione qualità e l'autovalutazione?

4

Qual è il grado di promozione delle pari opportunità ed in che misura è condotta la lotta alla discriminazione per dare a tutti l'opportunità di avere successo nei limiti delle proprie possibilità?

4

Con quale grado di efficienza ed efficacia vengono impiegate risorse ai fini di ottimizzare il rapporto costo-risultati?

4

In che misura amministratori ed altri organi di vigilanza adempiono alle proprie responsabilità?

3

Sufficienza e idoneità del personale per assicurare la tutela degli studenti

sì sì

¹ Livello 1 - Decisamente ed uniformemente elevato; Livello 2- Generalmente superiore alla media con nessun caso significativamente inferiore alla media; Livello 3- Grosso modo nella media; Livello 4 - Straordinariamente basso

In che misura la scuola permette agli studenti di condurre una vita sana?

Gli studenti sono incoraggiati e messi nelle condizioni di consumare bevande e cibi sani?	sì
Gli studenti sono incoraggiati e messi nelle condizioni di fare regolare esercizio fisico?	sì
Gli studenti sono dissuasi dal fumo e dall'assunzione di sostanze stupefacenti?	sì
Gli studenti ricevono un'educazione in materia di salute ed igiene sessuale?	sì

In che misura gli operatori scolastici tutelano gli studenti dai rischi?

Le procedure di tutela degli studenti sono conformi agli attuali requisiti amministrativi?	sì
Sono state predisposte procedure di valutazione rischi e la relativa formazione del personale?	sì
Sono stati adottate misure per ridurre i comportamenti antisociali come bullismo e razzismo?	sì
Gli studenti sono informati sui rischi principali e su come farvi fronte?	sì

In che misura gli studenti sono in grado di dare un contributo positivo?

Gli studenti sono aiutati a sviluppare rapporti stabili e positivi?	sì
Gli studenti concorrono, individualmente e collettivamente, a prendere decisioni che li riguardano direttamente?	sì
Gli studenti sono incoraggiati ad avviare, gestire e partecipare ad attività nell'ambiente scolastico ed in quello più ampio della comunità in cui vivono?	sì

In che misura la scuola aiuta gli studenti a conseguire un futuro benessere economico?

Esistono iniziative di promozione delle competenze di base degli studenti?	sì
Si offre agli studenti l'opportunità di sviluppare competenze imprenditoriali ed attività collaborative?	no
Sono offerti programmi d'informazione ed orientamento alla carriera a tutti gli studenti nelle fasce d'età 11-14, 14-16 e 16-19?	sì
L'offerta didattica per tutti gli studenti della fascia 14-19 fornisce loro delle basi di economia e conoscenza del mondo del lavoro?	no

ALLEGATO B

Lettera agli studenti sui risultati dell'ispezione

Vi ringraziamo innanzi tutto per l'accoglienza riservataci nel vostro istituto e per i piacevoli colloqui cui avete partecipato. Possiamo così riassumere i risultati della nostra ispezione:

- Avete fatto molte osservazioni positive. Ci avete parlato con entusiasmo degli amici con cui vi incontrate a scuola, precisando che vi sentite sicuri e protetti dal bullismo. Ci avete detto di trovare interessanti alcune lezioni, specialmente quando avete la consapevolezza di migliorarvi e soprattutto d'imparare.
- Il parere degli ispettori concorda con quello del vostro preside: molti di voi sono in grado di raggiungere standard migliori. Siamo d'accordo sul fatto che si dovrebbero operare delle scelte diverse in merito all'offerta di materie, per consentirvi di acquisire un bagaglio di conoscenze tale da permettervi di proseguire i vostri studi o di entrare nel mondo di lavoro al termine della vostra carriera scolastica.
- Condividiamo inoltre il parere degli operatori scolastici, che giudicano insoddisfacente il livello di frequenza scolastica per molti di voi. Difatti la frequenza nella Ridings School è molto bassa. Se non andate a scuola non potete imparare e quindi acquisire le qualifiche di cui avete bisogno.
- Alcune lezioni sono peraltro disturbate da comportamenti indisciplinati di alcuni studenti, che non giocano a favore del vostro apprendimento. Alcuni di voi ed i vostri stessi genitori hanno apprezzato i provvedimenti presi dal nuovo preside, in quanto già permettono di migliorare la condotta scolastica.
- Abbiamo notato che, di frequente, i compiti che vi sono assegnati nelle ore di lezione non vi stimolano a sufficienza. Sono troppo facili e non vi aiutano a pensare né tanto meno ad essere interessati da quello che imparate, come invece dovrebbero.
- Gli studenti del *sixth form* sono meritoriamente impegnati nella vita di quartiere, ma devono fare di più per imparare ed ottenere risultati migliori.

Nella nota d'ingiunzione inviata al vostro istituto abbiamo chiesto di intervenire sui seguenti aspetti:

- È molto importante che l'istituto si accerti che veniate a scuola. Dovete prendere sul serio le lezioni e supportare gli operatori scolastici ogni qual volta fanno qualcosa per voi.
- L'istituto deve continuare a collaborare con voi per migliorare la vostra condotta e permettervi d'imparare sempre più in modo piacevole.
- Sono state apportate alcune modifiche migliorative al vostro piano di studi e questo intervento innovativo dovrà continuare.
- Gli insegnanti dovranno assegnarvi compiti che vi aiuteranno a pensare, a studiare senza annoiarvi, a migliorare le vostre competenze conseguendo così un livello di profitto di gran lunga superiore nei vostri esami.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN

Sintesi informativa dello studio pilota sulla valutazione dell'istruzione prescolastica (Spagna)

L'Instituto de Evaluación, in collaborazione con le comunità autonome, si occupa della valutazione del sistema educativo spagnolo, nel cui ambito rientra la valutazione dell'istruzione prescolastica.

La finalità dell'istruzione prescolastica è di contribuire allo sviluppo affettivo, fisico, sociale ed intellettuale dell'infanzia. Così facendo integra l'opera educatrice delle famiglie e contribuisce ad attenuare, fra l'altro, i disagi sociali, culturali e linguistici di studenti provenienti da ambienti svantaggiati.

Nell'anno 2007 il progetto di valutazione dell'istruzione prescolastica ha completato la fase dello studio pilota (la valutazione pre-pilota era stata condotta nel 2005). Questo progetto è stato preceduto da una fase di profonda riflessione sul curriculum da parte di esperti, allo scopo di approntare un certo numero di strumenti di valutazione, i cui risultati serviranno per prendere decisioni fondate sui fatti, il più possibile obiettive, sulla scorta dei risultati conseguiti dagli alunni in questa fase educativa.

È qui di seguito presentata una sintesi dello studio di valutazione prescolastica realizzato dall'Instituto de Evaluación.

Progetto: Valutazione dell'istruzione prescolastica

Contesto d'indagine e sviluppo

La valutazione dell'istruzione prescolastica, nell'ambito della valutazione generale del sistema educativo, permette di completare la valutazione globale del sistema e di rilevare in che misura la scuola materna contribuisce a migliorare la qualità dell'istruzione e ad elaborare indicatori di questa fase educativa che concorrano allo sviluppo di nuove politiche per l'istruzione.

L'Instituto de Evaluación lanciò per la prima volta uno studio pre-pilota di valutazione dell'istruzione prescolastica nel settembre 2002. Furono elaborati alcuni strumenti di valutazione, poi somministrati nel maggio 2004; quindi, nel novembre dello stesso anno, fu avviata l'analisi e la valutazione di una prova di "applicazione", con l'obiettivo principale non tanto di verificare il livello di conoscenze degli alunni delle scuole materne, quanto piuttosto di valutare il livello di qualità e di funzionamento del sistema analizzato.

Terminato il processo di valutazione si effettuarono opportune modifiche atte a migliorare gli strumenti di valutazione e la relativa somministrazione. Tratte le dovute conclusioni, al termine di questa fase preliminare, nel maggio 2005, fu pubblicato il primo studio dal titolo “Modello di valutazione per l’istruzione prescolastica”, in cui sono presentati la descrizione, l’analisi e la valutazione del progetto e i materiali utilizzati in questa valutazione pionieristica dell’istruzione prescolastica. Nella fase successiva di questa iniziativa è stata avviata una valutazione pilota nel 2007, con la pubblicazione di un rapporto finale nell’estate 2008.

La prima tappa del sistema educativo spagnolo è l’istruzione prescolastica, che interessa la fascia d’età da zero a sei anni. Pur avendo carattere facoltativo, la sua importanza è decisiva per il futuro apprendimento dei destinatari.

- Settembre 2002** Inizio dello studio pre-pilota di valutazione dell’istruzione prescolastica.
- Maggio 2004** Somministrazione della prova pre-pilota di valutazione dell’istruzione prescolastica.
- Maggio 2005** Pubblicazione del primo studio: “Modello di valutazione per l’istruzione prescolastica”.
- Giugno 2006** Inizio della valutazione pilota dell’istruzione prescolastica.
- Maggio 2007** Somministrazione della prova pilota di valutazione dell’istruzione prescolastica.
- Dicembre 2007** Elaborazione del rapporto di valutazione pilota dell’istruzione prescolastica.
- Agosto 2008** Pubblicazione del documento “Valutazione dell’istruzione prescolastica in Spagna. Rapporto pilota 2007”.

La valutazione dell’istruzione prescolastica permette di conoscere in che misura l’istruzione contribuisce, in questa fase, a migliorare la qualità dell’istruzione e ad elaborare indicatori per lo sviluppo di nuove politiche educative.

Come avviene per gli altri livelli educativi, il curriculum stabilito dal Ministero della Pubblica Istruzione, della Politica Sociale e dello Sport e dai provveditorati rappresenta il punto di riferimento per la valutazione dell’istruzione prescolastica.

Strutturazione e sviluppo della valutazione pilota dell’istruzione prescolastica 2007

Gli obiettivi della fase pilota 2007

L’obiettivo principale di questo progetto era conoscere e valutare i risultati educativi conseguiti al termine degli studi prescolastici, opportunamente

correlati ai processi educativi ed ai fattori contestuali, per poter trarre conclusioni sulle relazioni esistenti fra gli uni e gli altri; nello specifico gli obiettivi della fase pilota possono essere così sintetizzati:

- sviluppare e validare opportuni strumenti di valutazione per ottenere una prova unica di valutazione ed un certo numero di questionari finalizzati a sondare gli aspetti più rilevanti dei processi educativi e dei fattori contestuali;
- individuare i problemi che tale applicazione può comportare in un istituto scolastico e quelli insiti nella stessa applicazione (applicazione collettiva e individuale degli item);
- verificare la fattibilità dell'applicazione sul piano strutturale ed organizzativo (profilo dei soggetti somministratori, omogeneità del materiale, tempi di applicazione, etc.).

Strutturazione della valutazione

Per l'elaborazione delle prove si sono dapprima presi in esame i criteri generali, poi tradotti in indicatori per la definizione degli item corrispondenti alle aree di esperienza individuale come previste dal curriculum - *Identità ed autonomia personale; Ambiente fisico e sociale; Comunicazione e rappresentazione* -, nonché, in misura minore, alle aree di lingua inglese e tecnologie telematiche (ICT).

Strumenti di valutazione

Logicamente la strutturazione della prova pilota di questo progetto è basata sull'esperienza della fase preliminare e sulle conclusioni pubblicate nel 2005, in cui si erano adottati i seguenti strumenti:

- | | |
|----------------------|---|
| Prova esterna | che ha permesso l'osservazione (tramite uno specialista esterno all'istituto) dello svolgimento dei compiti individuali e collettivi assegnati agli alunni nelle tre aree esperienziali del curriculum: <i>Identità ed autonomia personale; Ambiente fisico e sociale; Comunicazione e rappresentazione</i> . |
| Prova interna | che è consistita nell'osservazione da parte dell'educatore o educatrice dei risultati conseguiti dagli alunni nelle tre aree curriculari. |
| Questionario | destinato all'educatore o educatrice, che ha permesso di raccogliere informazioni sui processi educativi e sui contesti più prossimi a tali processi. |
| Questionario | destinato alla direzione degli istituti, per raccogliere informazioni di natura organizzativa e contestuale sull'istituto stesso. |
| Questionario | destinato alle famiglie allo scopo di ottenere, fondamentalmente, informazioni sui fattori socioculturali degli alunni che potessero influenzare i risultati ottenuti. |

- Prova di osservazione esterna:** Soggetti somministratori esterni esperti in istruzione prescolastica.
- Prova di osservazione interna:** Educatori ed educatrici degli alunni valutati.
- Questionari di contesto:**
- Destinati a educatori e educatrici
 - Destinati alla direzione degli istituti
 - Destinati alle famiglie.

Criteri di valutazione

La pianificazione del progetto di valutazione a partire dai criteri ha permesso di conoscere le capacità che si sviluppano in tale fase, nonché le attività ed i contenuti attesi. Lo studio del curriculum, pertanto, ha rappresentato il punto di partenza per la definizione di questi criteri, che sono stati differenziati per area e tipo di valutazione (esterna o interna).

Indicatori ed item

L'alto grado di generalità con cui si sono formulati i criteri ha reso necessario definire alcuni indicatori, tali da limitare gli aspetti o le caratteristiche che il valutatore era chiamato ad osservare e giudicare per ognuno dei criteri. La valutazione di ciascun criterio si è declinata nella formulazione di vari indicatori; quindi di ciascun indicatore, inteso come misura quantitativa della qualità di un insieme di azioni, si sono definiti uno o più item per rendere conto dei risultati attesi dagli alunni e delle modalità per conseguirli. (Tabella 1).

Scale di valutazione

In questo modello di valutazione, l'elemento qualitativo ha un'importanza capitale: pertanto è necessario che il giudizio sia rendicontato con l'uso di una scala, su cui sarà indicato il livello dei risultati conseguiti dagli alunni. Le scale di valutazione servono a definire il giudizio espresso sui risultati della prova da parte del soggetto somministratore (esterno ed interno). (Tabelle 2 e 3).

Tipologia della prova

Quando i criteri sono stati tradotti in indicatori, si è osservato che alcuni di questi potevano essere valutati tramite osservazioni puntuali da parte del somministratore esterno, mentre altri (essenzialmente quelli che rendono conto dei comportamenti) per essere valutati richiedevano un'osservazione continua che solo l'educatore o l'educatrice potevano assicurare.

Questo progetto è stato concepito come valutazione esterna, per cui i dati essenziali di cui si sono rilevati i risultati sono stati quelli della prova di applicazione esterna, ricorrendo però ai dati dell'applicazione interna quando gli indicatori non potevano essere valutati tramite una prova puntuale. Ad ogni buon conto la funzione fondamentale della prova di valutazione interna è stata quella d'integrare aspetti che, per la limitazione di tempo insita nell'applicazione o

Tabella 1
Criteri, indicatori ed item della prova

CRITERIO

Manifestare i propri sentimenti, esperienze ed emozioni ed identificare e rispettare gli altri.

INDICATORI

L'alunno esprime e identifica le sue emozioni e i suoi sentimenti e cerca di controllare eventuali manifestazioni eccessive degli stessi.

- ITEM** Esprime con i gesti le sue emozioni (allegria, rabbia, tristezza...).
- Sa identificare i suoi stati d'animo e le ragioni alla base degli stessi, anche se con opportuni aiuti o stimoli (sguardi di comprensione, domande...).
- Sa contenere emozioni smisurate di rabbia, allegria, ira, paura..., quando glielo si chiede ed è incoraggiato a farlo con sguardi di comprensione e inviti, dando voce a sentimenti ed emozioni, ed ai relativi motivi e conseguenze.

Sa offrire ed accettare manifestazioni di affetto da parte dei suoi compagni e degli adulti.

- ITEM** Esprime parole affettuose nei confronti dei compagni con cui si relaziona abitualmente ("l'hai fatto molto bene", "sei bellissima/ bellissimo"...).
- Esprime parole affettuose nei confronti degli adulti con cui si relaziona abitualmente ("l'hai fatto molto bene", "sei bellissima/ bellissimo"...).
- Accetta dai compagni con cui si relaziona abitualmente parole tenere, di supporto e di affetto.

Si mostra sensibile ai sentimenti degli altri e presta loro aiuto quando li vede in difficoltà

- ITEM** Accetta volentieri carezze, abbracci, baci... dagli adulti con cui si relaziona abitualmente.
- Aiuta i suoi compagni quando vede che hanno bisogno di sostegno e comprensione.
- Offre sostegno e comprensione agli adulti con cui si relaziona abitualmente quando percepisce che possono aver bisogno d'aiuto.

La tabella 1 illustra, a titolo di esempio, la procedura seguita: dalla definizione dei criteri alla costruzione di un item.

per la tipologia d'indicatore, non potevano essere rilevati con la prova esterna. Si sono stabilite tre forme di misura dei criteri di valutazione: una prima forma tramite prova di applicazione esterna, una seconda tramite prova di applicazione interna e una terza con entrambi i tipi di prova.

In generale gli item della prova di applicazione interna richiedevano azioni specifiche da parte degli alunni quali:

- riconoscimento, identificazione o localizzazione
- scelta, ordinamento e gerarchizzazione
- associazione, abbinamento o corrispondenza fra suoni, odori, forme, dimensioni, concetti relativi al tempo, situazioni, sensazioni...
- espressione d'idee, sentimenti, emozioni...
- manipolazione in cui entrano in gioco contenuti essenzialmente relativi a processi: movimento, coordinazione psicomotoria...

Dal canto loro, gli item di valutazione interna fanno riferimento a risultati di apprendimento correlati a comportamenti ed atteggiamenti attinenti ai seguenti ambiti:

- identità (identificazione e controllo di emozioni, espressione di sentimenti e necessità...)
- autonomia (ordine nelle proprie azioni, autonomia nella cura ed igiene del corpo...)
- socievolezza (collaborazione con gli altri, offerta di aiuto a fronte delle altrui necessità...).

Analisi della prova

È stata realizzata mediante:

- analisi descrittive degli item: numero dei soggetti che hanno risposto agli item, punteggio massimo e minimo, media, deviazione standard, varianza, coefficiente di variazione;
- analisi di unidimensionalità;
- analisi di discriminazione;
- analisi di affidabilità.

La somministrazione della prova pilota 2007

Gli istituti da cui sono stati ricavati i dati, selezionati mediante un processo di campionamento stratificato e casuale, appartengono a nove comunità autonome (Andalusia, Aragona, Principato delle Asturie, Cantabria, Castiglia e León, Castiglia - La Mancia, Estremadura, Comunità del Fuero di Navarra e La Rioja).

L'analisi è stata condotta su:

- 59 centri, per un totale di:
 - 1166 alunni, tramite
 - questionari somministrati a 46 educatori;
 - questionari somministrati a 58 direttori d'istituto;

Tabella 2
Scala di valutazione degli item

SCHEMA DI VALUTAZIONE DEGLI ITEM

Livello 1	Mai	Nulla	Con molta difficoltà	Insufficiente
Livello 2	Talvolta	Un po'	Con qualche difficoltà	Bene
Livello 3	Sempre	Molto	Senza difficoltà	Molto bene

Tabella 3
Esempio di scala di valutazione per gli item
della prova di applicazione esterna

ITEM

C1. Riproduci in plastilina il tuo corpo.

CONDIZIONI E ISTRUZIONI DI APPLICAZIONE

Attività collettiva, in gruppi ristretti (5 o 6 alunne/i), distribuiti in banchi separati l'uno dall'altro.

Materiale dell'istituto: per ogni bambina/o:

- una palla di plastilina.
- una stecca per plastilina.
- un foglio recante il nome dell'alunno dove lo stesso andrà a collocare la scultura.

Il somministratore motiverà gli alunni esprimendo il desiderio di voler conservare una scultura di ciascun alunno del gruppo.

Viene distribuito il materiale e si chiede ad ognuno di realizzare un corpo umano con tutte le parti che si conoscono.

Tempo di realizzazione: 5 minuti.

Si valuta la capacità del bambino di distinguere le diverse parti del corpo indicate e non la qualità della scultura.

SCALA

MOLTO BENE

Realizza la scultura con la testa, in cui sono distinguibili occhi, naso, bocca ed orecchie. Il collo è unito al tronco, da cui fuoriescono braccia e gambe, complete di piedi, mani e dita, e gli organi genitali.

BENE

Realizza la scultura con la testa, gli occhi, il naso e la bocca, il tronco, le braccia unite allo stesso e le gambe.

INSUFFICIENTE

La parte restante delle possibilità. Ad esempio: manca la testa o il tronco, o mancano gli arti superiori o inferiori.

Nel caso della prova di applicazione esterna, per ogni livello è stato fissato un criterio di correzione corrispondente qui illustrato, a titolo di esempio.

- questionari somministrati a 1034 famiglie.

Per ottenere gli obiettivi previsti da questo studio pilota di valutazione è stato effettuato, nelle comunità autonome citate, un campionamento di convenienza sui seguenti gruppi di soggetti:

Gruppo A: alunni che frequentano l'ultimo anno di scuola materna.

Gruppo B: famiglie degli alunni del gruppo A.

Gruppo C: docenti degli alunni del gruppo A.

Gruppo D: direttori delle scuole materne frequentate dagli alunni del gruppo A.

Giudizio qualitativo e risultati della valutazione pilota dell'istruzione prescolastica 2007

Giudizio qualitativo

Le prove di valutazione esterna sono state somministrate con l'aiuto dei docenti della scuola materna. In generale il giudizio è stato espresso correttamente e la somministrazione si è svolta normalmente.

Completata la realizzazione della prova esterna, i somministratori hanno redatto un rapporto esauriente sul processo di valutazione, in cui sono state segnalate eventuali anomalie ed è stato espresso un giudizio sulla strutturazione, i materiali e le condizioni in cui si era svolta la prova, unitamente a talune proposte di miglioramento.

Il processo di valutazione è stato giudicato positivamente, ma la prova pilota ha messo in evidenza la necessità di effettuare alcune rettifiche ed adattamenti alle caratteristiche della scuola materna per ottenere un processo più agevole rispetto ai tempi necessari (bisogna assecondare e non forzare il ritmo dei bambini di questa età), alla complessa realizzazione di alcuni item ed alla difficoltà di utilizzare alcuni materiali.

Si è osservato che sarebbe opportuno ampliare il tempo di realizzazione o abbreviare la prova mediante item che richiedano tempi minori di preparazione ed esecuzione.

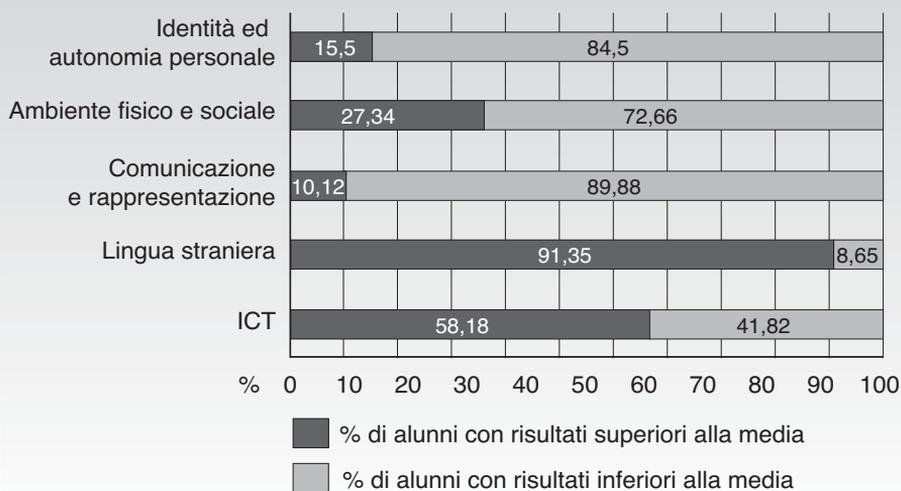
Nella somministrazione della prova si è osservato che la valutazione dell'istruzione prescolastica presenta talune particolarità rispetto a quella delle altre fasi educative. Pertanto sono emerse:

- la penuria di studi pregressi di riferimento sulla valutazione dell'istruzione prescolastica, che consentano di partire da una base solida e collaudata per gli aspetti sia teorici che pratici;
- la difficoltà di applicare strumenti di valutazione ad ampi campioni di bambini di cinque anni di età;
- la necessità di basarsi su somministratori esperti e con una conoscenza approfondita di questa fase educativa.

Tabella 4
Punteggio medio ottenuto negli item

Identità e autonomia personale	2,30
Ambiente fisico e sociale	2,25
Comunicazione e rappresentazione	2,43
Lingua straniera: inglese	1,33
Tecnologie telematiche (ICT)	1,79

Figura 1
Risultati della valutazione per aree



Risultati della valutazione pilota 2007

I risultati dello studio pilota non hanno potuto fornire informazioni generalizzabili o rappresentative; hanno però rilevato anticipatamente alcune caratteristiche che la valutazione definitiva permetterà di sondare in futuro.

Di questi risultati occorre puntualizzare che globalmente sono positivi nelle tre aree proprie del curriculum della scuola materna (il punteggio medio degli item è superiore a 2 punti in una scala da 1 a 3) e migliori di quelli ottenuti in *Lingua inglese* e in *Tecnologie telematiche (ICT)*, poiché in entrambe le materie il punteggio medio risulta inferiore a 2. (V. Tabella 4 e Figura 1).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Tre indicatori di valutazione dei risultati nella scuola secondaria superiore (Francia)

Perché pubblicare gli indicatori dei risultati per i *lycées*?

Con la pubblicazione annuale degli indicatori dei risultati conseguiti nelle scuole superiori, il Ministero intende rendere conto dei risultati del servizio della pubblica istruzione nazionale e dotare i responsabili di questi istituti e gli insegnanti di strumenti che li aiutino a migliorare l'efficienza del loro operato.

I genitori di alunni, gli operatori scolastici nazionali, i giornalisti, numerosi attori pubblici e privati si chiedono come valutare l'azione propria di un liceo o istituto tecnico, ossia ciò che l'istituto scolastico va ad aggiungere al bagaglio iniziale di conoscenze degli alunni che ha promosso. In altri termini, quando un liceo presenta quelli che comunemente definiamo "buoni risultati", c'è da chiedersi se questo livello d'eccellenza sia attribuibile al fatto di aver promosso allievi di per sé bravi, dotati cioè di buoni metodi di lavoro, che hanno potuto conseguire la maturità senza particolare sforzo personale, o piuttosto alla capacità del liceo di sviluppare, nel corso della carriera scolastica, in alunni forse meno dotati in partenza, conoscenze e capacità che hanno permesso il loro successo. Per dare i primi elementi di risposta a questo delicato interrogativo il Ministero pubblica annualmente degli indicatori di risultato.

Quali indicatori di risultato scegliere?

Si tratta di una questione delicata in quanto **non esiste una concezione unica di "buoni risultati" per una scuola superiore**. In realtà, quali criteri occorre adottare per giudicare i risultati di un istituto? A tale riguardo gli obiettivi degli studenti e dei loro genitori possono differire. Alcuni privilegeranno il conseguimento di un certo tipo di maturità, e saranno quindi disposti ad accettare la ripetizione di un anno scolastico o a cambiare istituto per ottenere un titolo di studio; altri preferiranno completare l'intera carriera scolastica nello stesso istituto; altri ancora desidereranno conseguire la maturità il più presto possibile. Un palmarès o una classificazione dei

migliori istituti superiori non ha molto senso in termini generali, e si potrebbe piuttosto immaginare una pluralità d'indicatori che rendono conto degli obiettivi perseguiti dagli uni o dagli altri.

Per questo motivo il Ministero si rifà a due principi di base per la messa a punto di questi indicatori:

- fornire punti di vista complementari sui risultati degli istituti superiori;
- proporre un giudizio relativo del contributo di questi istituti, tenendo conto delle caratteristiche dei loro alunni.

Il Ministero ha scelto di presentare tre indicatori, che propongono approcci diversi ma complementari dei risultati dei licei. Questi tre indicatori sono pubblicati per tutte le scuole superiori pubbliche e private convenzionate.

Tasso di successo alla maturità

È l'indicatore più tradizionale, più noto e più facile da determinare, che rende conto del *rapporto fra numero degli studenti della scuola superiore promossi alla maturità e totale degli studenti che si sono presentati all'esame*.

Tasso di accesso alla maturità

Questo indicatore permette di valutare, per uno studente del primo anno del *baccalauréat* professionale, o del secondo anno, la *probabilità di conseguire la maturità alla fine di un corso di studi interamente svolto in un dato istituto superiore, quale che sia il numero di anni necessari*. Questo indicatore prende in esame il periodo totale di permanenza in un istituto superiore ed iscrive a credito di quest'ultimo gli alunni con buone probabilità di completare una carriera scolastica coronata da successo, anche quando questa richieda una o più ripetizioni dell'anno scolastico. Per contro, gli studenti che hanno dovuto abbandonare la scuola (vuoi perché questa non offre l'indirizzo da loro preferito, vuoi perché è stato lo stesso istituto ad orientarli verso l'indirizzo offerto da un altro istituto, oppure, semplicemente, perché hanno trasferito altrove il loro domicilio) sono considerati, dal punto di vista dell'indicatore, come studenti che l'istituto non ha saputo, non ha voluto, o non ha potuto guidare verso la maturità.

Il tasso di accesso appare quindi molto più pertinente del tasso di successo alla maturità per apprezzare l'efficienza globale di un istituto superiore. Pur tuttavia, questo tasso può evolvere in funzione di fattori sui quali l'influenza dell'istituto superiore è minima o nulla e che quindi, rigorosamente parlando, non dipendono dalla sua efficienza. Pertanto un istituto che proponga tutti gli indirizzi e specializzazioni per il conseguimento di una licenza superiore e che sia relativamente isolato, avrà, tutto sommato, più carte vincenti per indurre i propri studenti a continuare lì i loro studi fino all'ultimo anno di corso (fino cioè al conseguimento della licenza) rispetto a un istituto che numerosi studenti decidono di abbandonare durante il ciclo scolastico, in quanto non vi trovano la specializzazione preferita o perché è ubicato in una zona in cui la

concorrenza di altri istituti è forte. Questi elementi hanno convinto il Ministero a fornire il tasso di accesso dalla *première* [quarta superiore in Italia, n.d.t.] alla maturità, in quanto permette di esprimere un giudizio graduato relativo su un istituto che prepara a una scelta limitata di specializzazioni di *baccalauréat* alla conclusione della *seconde* (inizio del *lycée*, scuola superiore di secondo grado) [quarta superiore in Italia n.d.t.].

Inoltre, come si vedrà di seguito, laddove si tenga conto della struttura pedagogica dell'istituto superiore è possibile attenuare le problematiche d'interpretazione connesse alle differenze nell'offerta di corsi fra istituto ed istituto.

Proporzione di diplomati fra gli studenti uscenti

Questo indicatore rileva, fra gli studenti uscenti dall'istituto, quale che siano i motivi di tale uscita, la percentuale di quelli hanno conseguito un diploma di maturità.

È dato dal rapporto fra il numero complessivo di studenti che abbandonano definitivamente l'istituto (diplomati inclusi), ed il numero degli studenti che l'abbandonano da diplomati, a prescindere che abbiano conseguito il diploma al primo tentativo o dopo aver ripetuto l'anno una o più volte. Quando riguarda il solo anno finale (detto *terminale*), questo indicatore permette di valutare se un istituto accetta volentieri o meno di continuare ad annoverare fra i suoi iscritti studenti che non superano l'esame di maturità alla fine della loro prima frequenza dell'anno finale, e di valutare l'efficienza della politica di ripetizione dell'anno scolastico adottata dallo stesso.

Come giudicare l'apporto (“valore aggiunto”) di un istituto superiore?

Bisogna ora vedere come valutare l'azione tipica di un istituto superiore, che cosa è stato in grado di “aggiungere” al livello di preparazione iniziale degli studenti che ha promosso. In altri termini, laddove un istituto presenti un valore elevato per un indicatore, bisogna chiedersi se questo risultato sia attribuibile al merito stesso degli studenti, ai loro buoni metodi di lavoro, grazie ai quali hanno potuto diplomarsi senza particolari sforzi da parte dell'istituto, o piuttosto se il risultato ottenuto sia attribuibile alla capacità del liceo di sviluppare, nel corso di tutta la carriera scolastica, conoscenze e capacità che hanno determinato il successo scolastico di alunni probabilmente meno dotati all'inizio del loro corso di studi.

Bisogna quindi sforzarsi di eliminare l'incidenza dei fattori di successo scolastico esterni all'istituto per cercare di conservare tutto ciò che è dovuto alle sue azioni. Sono stati considerati due fattori esterni, l'età e l'origine sociale degli studenti in quanto la loro inclusione fornisce una buona approssimazione delle probabilità (nel senso statistico del termine) di accesso e di successo alla maturità di uno studente, come risulta dalla **Tabella 1**.

Quindi le differenze di successo sono mediamente molto sensibili secondo l'età e l'origine sociale degli studenti. Ma lo sono molto di più in base al-

l'età che in base all'origine sociale, fattori comunque notoriamente legati l'uno all'altro.

Per giudicare l'efficienza di un istituto superiore i cui iscritti sono giovani ed appartenenti alla classe sociale "quadri superiori ed insegnanti", è necessario confrontare il suo tasso di successo alla maturità con il 95,7%. Invece il tasso di successo di un istituto i cui maturandi hanno da 20 anni in su ed appartengono alla classe sociale "operai ed inattivi" perché sia corretto dovrà essere confrontato con il 68,3%.

Sulla base di questo principio si è calcolato, per ogni istituto, un *tasso di successo atteso*. Questo tasso atteso non è un obiettivo, bensì una simulazione di quello che sarebbe il tasso di successo di ogni istituto superiore se i suoi iscritti avessero lo stesso successo alla maturità della totalità dei maturandi di pari età ed origine sociale in tutti gli istituti.

Se la differenza fra tasso lordo e tasso atteso (tasso lordo - tasso atteso), detto "**valore aggiunto**", è positivo, v'è un buon motivo per ritenere che l'istituto ha apportato ai suoi iscritti un valore superiore a quello che questi ultimi avrebbero ricevuto se avessero frequentato un istituto rientrante nella media, che corrisponde all'indice di buona efficienza relativa. Se la differenza è negativa, varrà l'ipotesi inversa. L'approccio insito nella valutazione del valore aggiunto è relativo e permette un confronto con l'efficienza media. Ovviamente questo approccio non implica che gli istituti caratterizzati da un apporto o valore aggiunto negativo debbano prevedere un calo del livello di rendimento dei loro iscritti nel corso della carriera scolastica.

Per ogni istituto sono calcolati due tassi attesi di successo: uno è calcolato assumendo a base di calcolo la totalità degli studenti del provveditorato (*académie*) competente per il loro istituto, noto con il nome di "*tasso atteso su base académie*"; l'altro è invece calcolato assumendo a base di calcolo la totalità degli studenti francesi, denominato "*tasso atteso su base Francia*".

I tassi attesi d'accesso sono calcolati con lo stesso metodo. Viene così stimato quello che sarebbe il tasso di accesso di un istituto se i suoi iscritti accedessero al livello superiore e/o al *baccalauréat* alla stregua della totalità degli studenti di pari età e origine sociale. Tuttavia, dal momento che gli istituti superiori di secondo grado (*Lycées*) non sono strutturati pedagogicamente allo stesso modo, quelli che dispongono di un'ampia scelta di specializzazioni avranno più chance di far accedere i loro studenti alla maturità. Per questo motivo il calcolo del tasso d'accesso atteso su base Francia viene determinato tenendo conto dell'appartenenza dei *Lycées* a una delle cinque categorie successive:

- *lycée* generalista;
- *lycée* polivalente con specializzazioni nel settore terziario;
- *lycée* polivalente con specializzazioni nel settore industriale;
- *lycée* tecnico con specializzazioni nel settore terziario;
- *lycée* tecnico con specializzazioni nel settore industriale.

Non è invece possibile tenere conto di una struttura pedagogica fondata sull'offerta didattica dei *Lycées* a livello di singolo provveditorato, dato che il numero di istituti è generalmente troppo limitato.

Tabella 1

Maturità dei lycées generalisti e tecnici (sessione 2007)

Tasso di successo nazionale in base ad età ed origine sociale degli studenti negli istituti pubblici e privati convenzionati (Francia continentale e Dipartimenti d'Oltremare)

		Età studenti al 31/12/2007			
		fino a 18	19	da 20 in su	totale
Origine sociale degli studenti	Quadri superiori ed insegnanti	95.7	85.1	77.3	92.2
	Quadri medi	92.6	80.5	74.1	87.5
	Dipendenti, artigiani, commercianti ed agricoltori	91.5	80.1	72.8	86.2
	Operai e inattivi	88.4	75.7	68.3	81.4
	Totale	92.7	80.4	72.4	87.3

La percentuale dei diplomati fra gli studenti uscenti dal *lycée* non viene confrontata con i tassi attesi bensì con i valori medi: la media per la totalità dei *lycées* sotto la giurisdizione di un dato provveditorato e la media per la totalità dei *lycées* dello stesso tipo in tutta la Francia. Il solo confronto con valori medi non permette di trarre conclusioni sull'efficienza dell'istituto.

Soltanto l'analisi combinata dell'insieme di questi indicatori è in grado di riflettere la realtà complessa dei risultati di un istituto.

Perché tener conto nel valore aggiunto del livello scolastico rilevato all'entrata in *lycée*?

Per tenere conto delle differenze di affluenza d'iscritti fra i diversi istituti, il valore aggiunto di un *lycée* correntemente calcolato tiene conto di due caratteristiche degli studenti che si iscrivono: la loro età e la loro origine sociale. Ma il livello scolastico all'ingresso dell'istituto, rilevato sulla base dei voti ottenuti alla licenza di primo grado [*diplôme national du brevet* o DNB conseguito a 16 anni di età n.d.t.] - dati disponibili da poco praticamente per tutti gli studenti - fornisce un'informazione supplementare sulle probabilità (nel senso statistico del termine) di successo e di accesso alla maturità.

Dalla sessione di giugno 2004, la DEPP (Direzione della valutazione, della prospettiva e della performance) ha a disposizione i voti delle prove scritte del DNB per ognuno degli studenti della *troisième* (ultimo anno della scuola superiore di primo grado) che hanno superato questo esame di licenza. La media di questi voti potrebbe fornire un indicatore diretto del livello scolastico all'ingresso nell'istituto. Tale disponibilità di dati è oggi particolarmente utile giacché, a partire dall'ultimissima sessione (giugno 2007), i temi di esame del DNB sono gli stessi in tutta la Francia e questo garantisce una migliore omogeneità di valutazione degli esaminandi.

La DEPP studia quindi attualmente il modo migliore per includere la nozione di livello scolastico nel calcolo degli indicatori dei risultati dei *lycées*. Questo criterio supplementare potrebbe essere introdotto a livello individuale, come già avviene per l'età e l'origine sociale, oppure a livello di singolo istituto tramite la media, all'esame DNB, della totalità degli studenti ammessi dall'istituto all'ingresso in *seconde* [primo anno del *lycée* n.d.t.].

Dal momento che i dati relativi al DNB sono disponibili solo a partire dalla sessione del 2004 del DNB, la prima coorte di studenti per cui si dispone di voti all'esame DNB è quella che ha superato l'esame di *baccalauréat* nel giugno 2007, o che lo supererà nel 2008 in caso di ripetizione dell'anno. La pubblicazione degli indicatori dei risultati dei *lycées* che includono il livello scolastico è quindi prevista nel marzo 2009 per la sessione del *baccalauréat* del 2008.

Come interpretare gli indicatori?

Questi esempi sono finalizzati ad illustrare un possibile utilizzo degli indicatori per giudicare i diversi aspetti dei risultati di una scuola superiore di

Tabella 2
Caso di un lycée professionale

a. Tasso di successo alla maturità per settore di attività

Tasso indirizzo	Tasso indirizzo	Atteso su base <i>académie</i>	Atteso su base Francia	Presenti alla prova
Produzione	81	84	82	52
Servizi	-	-	-	-

b. Tasso d'accesso alla maturità professionale

Tasso	Lordo	Atteso su base <i>académie</i>	Atteso su base Francia	Totale iscritti in 1ª classe	Presenti alla prova
	69	65	64		73

c. Percentuale licenziati alla maturità fra gli alunni uscenti da...

	Per l'istituto	Per l' <i>académie</i>	Per la Francia
1ª, 2ª classe	69	68	68
2ª classe	82	83	82

Tabella 3
Caso di un lycée generalista e tecnico (categoria "lycée général")

a. Tasso di successo alla maturità per specializzazione

Tasso specializ.	Letteraria	Economica e sociale	Scientifica	Totale
Lordo	90	89	82	87
Atteso base <i>académie</i>	87	84	82	87
Atteso base Francia	85	80	81	81
Presenti alla prova	31	70	50	151

b. Tasso d'accesso dalla 2ª classe (1° anno di corso) e dalla 1ª classe (2°anno) alla maturità

Tasso	Lordo	Atteso su base <i>académie</i>	Atteso su base Francia	Totale iscritti in...	
Seconda	57	73	67	Seconda	209
Prima	84	86	85	Prima	150

c. Percentuale licenziati alla maturità fra gli alunni uscenti da...

	Per l'istituto	Per l' <i>académie</i>	Per la Francia
2ª, 1ª, Terminale	62	78	72
Terminale	92	94	93

secondo grado.

In particolare mostrano che le analisi condotte devono fondarsi sui metodi di calcolo degli indicatori proposti e tenere conto di tutta la complessità delle situazioni degli istituti. Illustrano anche l'interesse insito nella presentazione di più indicatori, che forniscono punti di vista differenti e complementari sui risultati dei *lycées*. Questi indicatori, che permettono di evidenziare i punti di forza e di debolezza di un istituto, si propongono di incoraggiare gli operatori scolastici a basarsi sui primi per migliorare i secondi.

La complessità e la diversità delle situazioni reali - di cui queste analisi possono riprodurre un quadro molto sommario - inducono a sottolineare ancora una volta il pericolo potenziale comportato dall'utilizzo di questi indicatori - e a fortiori ad avvalersi solo di una parte di essi - per stabilire un albo d'oro dei licei o fare confronti senza fornirne i termini di paragone. (Tabelle 2 e 3) Dal punto di vista di *successo al baccalauréat* (indicatore n. 1), i risultati dell'indirizzo "produzione" di questo *lycée* professionale sono vicini a quelli medi calcolati per gli alunni di pari età ed origine sociale. Poco più di otto studenti su dieci (81%) presenti alla prova di *baccalauréat* ottengono il diploma, e questo è un risultato simile al tasso di successo medio degli studenti di pari età e origine sociale tanto a livello di singolo provveditorato (84%) che a livello nazionale (82%).

Dall'esame dei *tassi d'accesso* (indicatore n. 2) risulta un punteggio relativamente alto per questo *lycée*. Sette studenti su dieci (69%) impegnati nella preparazione della prova di maturità professionale conseguono il titolo al termine della loro carriera scolastica; un risultato quindi superiore al tasso medio degli studenti di pari età ed origine sociale: 65% a livello di singolo provveditorato e 64% a livello nazionale.

La percentuale di *licenziati alla maturità fra gli studenti uscenti* (indicatore n. 3) fa pensare che questo *lycée*, come numerose scuole professionali, sia abbandonato da una parte degli studenti al termine o durante il primo anno di *baccalauréat* professionale: ciò mostra la differenza sensibile fra la percentuale di diplomati fra la popolazione uscente dal solo secondo anno (82%) e questa percentuale riferita invece all'insieme del ciclo di studi (69%).

Dal punto di vista del *successo alla maturità* (indicatore n. 1), questo liceo generalista (che offre solo la specializzazione letteraria L, economica e sociale ES e scientifica S) presenta buoni risultati. Infatti l'87% degli studenti presenti alla prova ottengono il diploma di maturità. Questo tasso di successo lordo è superiore a quello che sarebbe stato se gli allievi dell'ultimo anno (classe terminale) avessero avuto lo stesso successo dei loro compagni di pari età e origine sociale. Infatti, se i suoi studenti fossero stati promossi mediamente nella stessa proporzione degli studenti censiti nel provveditorato competente (*académie*) di pari età ed origine sociale, il tasso di successo totale sarebbe stato uguale all'84% (tasso atteso su base *académie*) e sarebbe uguale all'81% rispetto ai risultati del totale di studenti per tutta la Francia (tasso atteso su base Francia). Sempre dal solo punto di vista del successo, il *lycée* sembra dare un maggior valore aggiunto alle sue classi di specializzazione L

ed ES rispetto a quelle di specializzazione S.

Ma non ci si può semplicemente accontentare dei soli tassi di successo. *L'esame dei tassi d'accesso* (indicatore n. 2) e *delle percentuali dei licenziati fra gli uscenti* (indicatore n. 3) completerà l'analisi.

Uno studente della seconda classe (1° anno) di questo istituto ha poco più di una probabilità su due di ottenere il diploma di maturità restando in questo *lycée* (57% di tasso d'accesso lordo dalla seconda alla maturità). Questo risultato è di gran lunga inferiore al tasso osservato per tutti gli studenti di pari età ed origine sociale censiti nel provveditorato (73%). Il confronto con il tasso atteso su base Francia (67%), in cui sono presi in esame i soli *lycées* generalisti, procede nella stessa direzione. Ciò induce a pensare che un numero consistente di studenti dell'istituto lo abbandonino durante il loro corso di studi. È piuttosto alla fine o durante la seconda classe (primo anno) che gli studenti abbandonano il *lycée* giacché il tasso d'accesso dalla prima classe (penultimo anno) al *baccalauréat* è molto vicino ai tassi attesi.

Questa analisi è confortata dalle *percentuale di diplomati fra gli uscenti*. Quando questa percentuale è calcolata rispetto al totale degli uscenti dal *lycée*, risulta evidente che 6 studenti su 10 lo abbandonano con un diploma di maturità, mentre per gli studenti censiti nel provveditorato (totale dei *lycées* compresi nell'*académie*) questa percentuale è mediamente del 78% e per la Francia intera (totale dei *lycées* con una simile struttura pedagogica generalista) del 72%. Se il calcolo viene fatto rispetto ai soli uscenti dalla classe terminale (diplomati inclusi), è evidente che poco più di 9 studenti su 10 abbandonano il liceo avendo conseguito la maturità, un valore molto vicino alla media nazionale e a quella del provveditorato.

L'analisi combinata degli indicatori fornisce quindi il quadro di un istituto relativamente selettivo al termine della seconda classe - più selettivo comunque degli istituti di uguale struttura pedagogica e con iscritti aventi età ed origine sociale simili - ma i cui studenti hanno buone probabilità di superare la prova di maturità dopo essere stati ammessi al penultimo anno (prima classe).

Le cinque categorie pubbliche di *lycées* generalisti e tecnici

Il tasso di accesso (indicatore n. 2) e la percentuale di licenziati fra gli uscenti (indicatore n. 3) tengono conto dell'insieme della carriera scolastica nel *lycée*. Il loro valore dipende in parte dalla struttura pedagogica dell'istituto. Infatti un *lycée* ad ampio spettro di formazione ha ottime probabilità che tutti i suoi studenti vi restino iscritti per l'intero corso di studi; al contrario, un *lycée* che offre una scelta più ristretta di corsi di specializzazione è esposto al rischio di abbandono di un certo numero di studenti, che desidereranno continuare i loro studi in un indirizzo non proposto da quell'istituto. Per tener conto della diversità delle strutture pedagogiche dei *lycées*, sembra quindi più giusto, quando si calcola il "valore aggiunto" dei *lycées* in termini di tasso

d'accesso e di percentuale di licenziati fra gli uscenti, ragionare in termini di strutture pedagogiche il più possibile comparabili.

Per questo motivo l'insieme di istituti che offrono una classe terminale caratterizzata da una didattica generalista e tecnica sono stati classificati secondo la loro struttura pedagogica. Sono stati pertanto suddivisi in cinque categorie: *lycées* "puramente generalisti", "generalisti e tecnici con specializzazioni nel settore terziario", "generalisti e tecnici con specializzazioni nel settore industriale", "tecnici con specializzazioni nel settore terziario", "tecnici con specializzazioni nel settore industriale".

A livello accademico, il basso numero d'istituti presenti in certi accorpamenti rende delicata l'elaborazione di riferimenti, per le amministrazioni scolastiche locali, fondati su questa tipologia. Per questo motivo la tipologia di *lycées* generalisti e tecnici è stata mantenuta solo su base nazionale per il calcolo dei tassi attesi di accesso e per il calcolo della media relativamente alle percentuali di licenziati fra gli uscenti.

Il calcolo degli indicatori

Il Ministero della Pubblica Istruzione francese pubblica gli indicatori di risultati per 4077 *lycées* pubblici e privati convenzionati (2265 *lycées* generalisti e tecnici e 1812 *lycées* professionali) che preparano al *baccalauréat*. Questa pubblicazione diventa sistematica quando il totale degli iscritti che si presentano alla prova di maturità in un istituto generalista e tecnico è pari o superiore a 20 studenti, o quando quelli che si presentano a una prova di *baccalauréat* professionale sono in numero pari o superiore a 10. Accanto ai tassi di successo al *baccalauréat* figurano i tassi di accesso al *baccalauréat* e le percentuali dei licenziati fra gli uscenti. Sono anche riportati i tassi attesi che, per i tassi di successo ed i tassi di accesso, corrispondono ai tassi medi calcolati per studenti di età ed origine sociale simili. L'insieme dei calcoli presentati di seguito non tiene conto dei risultati di licenza di primo grado d'istituto tecnico (*brevet de technicien*).

Nota: gli esempi di calcolo presentati di seguito sono fittizi, altrettanto fittizi sono i tassi nazionali utilizzati per il calcolo dei tassi attesi.

Come calcolare un tasso atteso di successo?

Mentre il *tasso lordo di successo al baccalauréat* si calcola con un'operazione semplice - data dal rapporto fra numero di licenziati e numero di maturandi presenti alla prova - il calcolo del tasso atteso di successo è più complesso.

Per calcolarlo, si raggruppano gli studenti del *lycée* che si sono presentati alla prova di *baccalauréat* in sottopopolazioni, ottenute combinando insieme quattro gruppi di origine sociale con tre classi di età in un *lycée* generalista e tecnico e quattro classi di età in un *lycée* professionale. Il tasso atteso di successo al *baccalauréat* si ottiene applicando agli iscritti di ciascuna sottopopo-

lazione i tassi lordi di successo della totalità degli studenti della stessa età ed origine sociale rilevati sulla popolazione di riferimento.

L'età degli studenti è calcolata al 31 dicembre dell'anno della sessione del *baccalauréat*. Per i *lycées* generalisti e tecnici, gli accorpamenti per età vengono fatti in base a studenti:

- senza ritardo scolastico, ossia di età inferiore o pari a 18 anni;
- con un anno di ritardo scolastico, ossia di 19 anni di età;
- con più di un anno di ritardo scolastico, ossia di età uguale o superiore a 20 anni.

Nel caso dei *lycées* professionali, i gruppi saranno organizzati in:

- età inferiore o uguale a 19 anni;
- 20 anni;
- 21 anni;
- età uguale o superiore a 22 anni.

I quattro gruppi di categorie sociali sono stati elaborati tenendo conto dei risultati degli studi riferiti al successo scolastico degli studenti in funzione della loro origine sociale.

Come calcolare un tasso d'accesso?

Il tasso di accesso dalla seconda classe (primo anno della scuola superiore di secondo grado) al *baccalauréat*, per un *lycée* generalista e tecnico è rappresentato dalla probabilità, per uno studente, di accedere dalla seconda classe alla prima, dalla prima alla classe terminale e quindi dalla terminale al *baccalauréat*. Pertanto, il tasso lordo o atteso di accesso dalla seconda al *baccalauréat* è dato dal prodotto dei tassi intermedi lordi o attesi d'accesso dalla seconda alla prima, dalla prima (inclusa la cosiddetta *première d'adaptation*) alla terminale e dalla terminale al *baccalauréat* (con ulteriore specializzazione in *baccalauréat* tecnico BT), calcolati per quell'istituto. Per un *lycée* professionale, si tratterà dei tassi d'accesso dalla prima alla seconda e dalla seconda al *baccalauréat* professionale.

I tassi di accesso intermedi sono tutti calcolati sugli iscritti dell'istituto all'inizio dell'anno scolastico successivo a quello trascorso (corrispondente alla sessione del *baccalauréat*). Il tasso di accesso al *baccalauréat*, che risulta da questi tassi intermedi osservati in uno stesso anno, non è quindi fondato sul monitoraggio di una coorte reale di studenti, bensì sull'osservazione del percorso degli studenti presenti a tutti i livelli in uno stesso anno scolastico. È per questo motivo che si è ritenuto opportuno denominarla "coorte fittizia". Le coorti fittizie descrivono che cosa avviene in un istituto in un determinato anno e richiedono un solo rilevamento su due inizi di anno scolastico consecutivi; ciò permette di non attendere che la coorte abbia abbandonato il *lycée*, per cui sarebbe invece necessario estendere l'osservazione ad almeno quattro inizi d'anno scolastico successivi.

Per calcolare il *tasso d'accesso atteso da un livello all'altro*, vengono raggruppati gli studenti del livello iniziale in sottopopolazioni, ottenute combinando

insieme le stesse classi d'età con le stesse categorie di origine sociale delle classi utilizzate per il calcolo dei tassi attesi di successo.

Nel caso del tasso atteso su base *académie*, si applicano agli iscritti delle sottopopolazioni del livello iniziale i tassi lordi d'accesso dell'insieme degli studenti di pari età ed origine sociale calcolati sulla popolazione scolastica censita nell'ambito del provveditorato (*académie*).

Nel caso del tasso atteso su base Francia, si considereranno come popolazione di riferimento gli studenti dei *lycées* a livello nazionale, limitandosi, per i *lycées* generalisti e tecnici, a quelli appartenenti alla stessa tipologia di struttura pedagogica del *lycée* in esame.

Come interpretare un tasso d'accesso?

La complessità d'un **tasso lordo d'accesso** richiede prudenza nella sua interpretazione e, in particolare, è necessario tenere presente che questo tasso permette di stimare la capacità dell'istituto di mantenere inalterato il suo livello di iscritti per tutto il secondo ciclo di studi fino al conseguimento del diploma di maturità. Numerosi fattori tipici del *lycée* possono influire su questa capacità, mentre altri non possono essere controllati.

Fattori legati alla politica dell'istituto:

- politica di riorientamento degli studenti in difficoltà verso altre strutture o altre specializzazioni presenti in altri istituti;
- gestione delle ripetizioni dell'anno scolastico;
- politica nei confronti di studenti in situazione di abbandono scolastico.

Fattori subiti dall'istituto:

- cambio di domicilio (non trascurabile nelle regioni in via di riconversione);
- attrattiva d'istituti vicini;
- orientamento verso una specializzazione o un'opzione non proposta dall'istituto.

Per tenere conto di quest'ultimo fattore, legato alle strutture degli istituti, nel calcolo del tasso atteso di accesso dei *lycées* generalisti e tecnici si considera il tipo di discipline offerte.

Come calcolare la percentuale dei licenziati fra gli studenti uscenti?

(esempio di un *lycée* generalista e tecnico)

Questo indicatore misura la probabilità per uno studente di abbandonare il *lycée* da diplomato. È calcolato per tutti gli studenti che escono dall'istituto superiore e per gli studenti che lo abbandonano dopo essere arrivati in classe terminale. L'indicatore è così calcolato:

Percentuale dei licenziati fra gli uscenti = $(A / B) \times 100$

A = Numero di licenziati del *lycée*

B = Numero di uscenti dal *lycée* (durante il ciclo), naturalmente diplomati inclusi.

Il *numero di "uscite"* risulta dal saldo fra studenti presenti a un dato inizio di anno scolastico e studenti ancora iscritti nello stesso istituto all'inizio dell'anno successivo, quale che sia il loro livello.

Il *numero di uscenti* da prendere in considerazione per ogni corso di studi corrisponde alla differenza fra il numero di studenti iscritti all'inizio dell'anno scolastico N-1, in questo determinato corso di studi, ed il numero di studenti formati in tale corso ed ancora iscritti presso l'istituto nell'anno scolastico successivo N.

Per le uscite dalla **seconda e prima classe**, nel caso particolare in cui uno o più saldi calcolati siano negativi, questi potrebbero azzerarsi (*si tratta di fenomeni inerenti ai registri utilizzati: questi registri sono prima di tutto degli archivi di gestione utilizzati per la registrazione dei rientri scolastici; dopo la prima registrazione e prima dell'inizio di anno scolastico successivo, alcuni studenti possono aver abbandonato l'istituto ed altri iscriversi all'istituto*).

Per le uscite dalla **classe terminale**, nel caso del tutto particolare in cui questa differenza sia inferiore al numero di diplomati del corso considerato, si considera come numero di uscenti il numero di diplomati.

Si considera il numero totale di "uscite" pari alla somma dei saldi positivi o nulli così calcolati. Questo calcolo corrisponde ad una leggera sottovalutazione del numero reale di uscenti, ma è comunque ritenuto corretto quando la partizione della popolazione utilizzata è più puntuale, come avviene in questo caso, in quanto si procede per tipo di discipline d'insegnamento.

Come interpretare una percentuale di licenziati fra gli uscenti?

Questo indicatore rileva le probabilità per uno studente di lasciare l'istituto da diplomato. Corrisponde pertanto ad un altro approccio per valutare l'efficienza di un lycée nella sua preparazione alla maturità.

Questo indicatore avvantaggia i *lycées* che riescono a mantenere inalterato il numero d'iscritti per tutto il ciclo di studi. Al contrario, penalizza quelli che orientano uno studente a iscriversi in un altro istituto per potervi seguire i corsi di un indirizzo che meglio corrisponde alle sue preferenze e capacità. Penalizza anche i *lycées* che consigliano agli studenti di ripetere l'anno in un altro istituto piuttosto che restare nello stesso istituto.

Decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286

DECRETO LEGISLATIVO 19 novembre 2004, n. 286

Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (*GU n. 282 del 1-12-2004*)

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visti gli articoli 76 e 87 della Costituzione;

Visto l'articolo 1, commi 1, 2 e 3, l'articolo 2 e l'articolo 3, comma 1, lettere b) e c), della legge 28 marzo 2003, n. 53;

Visto l'articolo 3, comma 92, lettera d), della legge 24 dicembre 2003, n. 350;

Visto il decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 21 settembre 2000, n. 313;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275;

Vista la preliminare deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 25 marzo 2004;

Acquisito il parere della Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, reso nella seduta del 17 giugno 2004;

Acquisito il parere delle competenti Commissioni permanenti della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica;

Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 28 ottobre 2004;

Sulla proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, con il Ministro per la funzione pubblica e con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali;

E m a n a

il seguente decreto legislativo:

Art. 1

Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

1. Ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema educativo definito a norma della legge 28 marzo 2003, n. 53, è istituito il Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione con l'obiettivo di valutarne l'efficienza e l'efficacia, inquadrando la valutazione nel contesto internazionale. Per l'istruzione e la formazione professionale tale valutazione concerne esclusivamente i livelli essenziali di prestazione ed è effettuata tenuto conto degli altri soggetti istituzionali che già operano a livello nazionale nel settore della valutazione delle politiche nazionali finalizzate allo sviluppo delle risorse umane.

2. Al conseguimento degli obiettivi di cui al comma 1 concorrono l'Istituto nazionale di valutazione di cui all'articolo 2 e le istituzioni scolastiche e formative, nonché le regioni, le province ed i comuni in relazione ai rispettivi ambiti di competenza. L'Istituto nazionale di valutazione di cui all'articolo 2, le istituzioni scolastiche e formative, le regioni, le province ed i comuni provvedono al coordinamento delle rispettive attività e servizi in materia di valutazione dell'offerta formativa attraverso accordi ed intese volti alla condivisione dei dati e delle conoscenze.

3. Ai fini di cui al comma 2 l'Istituto nazionale di valutazione di cui all'articolo 2, le istituzioni scolastiche e formative, le regioni, le province ed i comuni attivano le opportune procedure atte a favorire l'interoperabilità tra i loro sistemi informativi, in modo da poter scambiare con continuità dati ed informazioni riguardanti i sistemi di istruzione e di istruzione e formazione professionale, riducendo al tempo stesso duplicazioni e disallineamenti fra i dati stessi, ai sensi del decreto legislativo 12 febbraio 1993, n. 39, e successive modificazioni.

4. Ferma restando l'autonomia dell'Istituto nazionale di valutazione di cui all'articolo 2 e dei servizi di valutazione di competenza regionale, è istituito, presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, un Comitato tecnico permanente, cui partecipano i rappresentanti delle amministrazioni interessate, con il compito di assicurare l'interoperabilità fra le attività ed i servizi di valutazione.

Art. 2

Riordino dell'Istituto nazionale di valutazione del sistema dell'istruzione

1. Per i fini di cui all'articolo 1 l'Istituto nazionale di valutazione del sistema dell'istruzione di cui al decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258, è riordinato, secondo le disposizioni del presente decreto ed assume la denominazione di «Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI)», di seguito denominato: «Istituto».

2. L'Istituto è ente di ricerca con personalità giuridica di diritto pubblico ed autonomia amministrativa, contabile, patrimoniale, regolamentare e finanziaria.

3. L'Istituto è soggetto alla vigilanza del Ministero dell'istruzione, università e ricerca, di seguito denominato: «Ministero». Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di seguito denominato «Ministro» individua, con periodicità almeno triennale, le priorità strategiche delle quali l'Istituto tiene conto per programmare la propria attività, fermo restando che la valutazione delle priorità tecnico-scientifiche è riservata all'Istituto. A tale fine il Ministro provvede:

- a) con propria direttiva, relativamente al sistema dell'istruzione;
- b) con apposite linee guida definite d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, previo concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, relativamente al sistema dell'istruzione e formazione professionale.

4. Il Ministro adotta altresì specifiche direttive connesse agli obiettivi generali delle politiche educative nazionali.

Art. 3

Compiti dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

1. L'Istituto:

- a) effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale, anche nel contesto dell'apprendimento permanente. Per la formazione professionale le verifiche concernono esclusivamente i livelli essenziali di prestazione e sono effettuate tenuto conto degli altri soggetti istituzionali che già operano a livello nazionale nel settore della valutazione delle politiche nazionali finalizzate allo sviluppo delle risorse umane;
- b) predispone, nell'ambito delle prove previste per l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione, per la loro scelta da parte del Ministro, le prove a carattere nazionale, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno di ciascun ciclo, e provvede alla gestione delle prove stesse, secondo le disposizioni emanate in attuazione dell'articolo 3, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53;
- c) svolge attività di ricerca, nell'ambito delle sue finalità istituzionali;
- d) studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa;
- e) assume iniziative rivolte ad assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo;
- f) svolge attività di supporto e assistenza tecnica all'amministrazione scolastica, alle regioni, agli enti territoriali, e alle singole istituzioni sco-

- lastiche e formative per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- g) svolge attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

2. Gli esiti delle attività svolte ai sensi del comma 1 sono oggetto di apposite relazioni al Ministro, che ne dà comunicazione alla Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Le relazioni riferiscono sui risultati e possono segnalare indicatori ritenuti utili al miglioramento della qualità complessiva del Sistema. Relativamente al sistema della formazione professionale tali indicatori sono definiti previa intesa con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Agli esiti di verifica il Ministero, nel rispetto della vigente normativa sulla protezione dei dati personali, assicura idonee forme di pubblicità e conoscenza.

3. Il Ministro relaziona al Parlamento, con cadenza triennale, sugli esiti della valutazione.

4. L'Istituto pubblica ogni anno un rapporto sull'attività svolta.

Art. 4 *Organi*

1. Gli organi dell'Istituto sono:
- a) il Presidente;
 - b) il Comitato direttivo;
 - c) il Collegio dei revisori dei conti.

Art. 5 *Presidente*

1. Il Presidente, scelto tra persone di alta qualificazione scientifica e con adeguate conoscenze dei sistemi di istruzione e formazione e dei sistemi di valutazione in Italia e all'estero, è nominato con decreto del Presidente della Repubblica, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro. L'incarico ha durata triennale ed è rinnovabile, con le stesse modalità, per un ulteriore triennio.

2. Il Presidente ha la rappresentanza legale dell'Istituto. Il Presidente:
- a) convoca e presiede le riunioni del Comitato direttivo, stabilendone l'ordine del giorno;
 - b) formula, nel rispetto delle priorità strategiche individuate dalle direttive e dalle linee-guida di cui all'articolo 2, comma 3, le proposte al Comitato direttivo ai fini dell'approvazione del programma annuale dell'Istituto e

- della determinazione degli indirizzi generali della gestione;
- c) sovrintende alle attività dell'Istituto;
 - d) formula al Comitato direttivo la proposta per il conferimento dell'incarico di direttore generale dell'Istituto e adotta il conseguente provvedimento;
 - e) presenta al Ministro le relazioni di cui all'articolo 3, comma 4;
 - f) in caso di urgenza adotta provvedimenti di competenza del Comitato direttivo, da sottoporre a ratifica nella prima riunione successiva del Comitato stesso.

Art. 6

Comitato direttivo

1. Il Comitato direttivo è composto dal Presidente e da sei membri, scelti tra esperti nei settori di competenza dell'Istituto, e nominati dal Ministro, di cui uno designato dal Ministro del lavoro e delle politiche sociali e due dal Presidente della Conferenza Stato-Regioni di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

2. Il Comitato direttivo, su proposta del Presidente:

- a) approva, nel rispetto delle direttive del Ministro e delle linee guida di cui all'articolo 2, comma 3, il programma annuale delle attività dell'Istituto, fissando altresì linee prioritarie e criteri metodologici, modulabili anche nel tempo, per lo svolgimento delle verifiche di cui all'articolo 3, comma 1, lettera a);
- b) esamina i risultati delle verifiche periodiche e sistematiche svolte dall'area tecnica di cui all'articolo 9, comma 2, nonché le relazioni di cui all'articolo 3, comma 4;
- c) determina gli indirizzi della gestione;
- d) delibera il bilancio di previsione e le relative eventuali variazioni, ed il conto consuntivo;
- e) delibera l'affidamento dell'incarico di direttore generale dell'Istituto ed il relativo trattamento economico;
- f) valuta i risultati dell'attività del direttore generale e la conformità della stessa rispetto agli indirizzi, adottando le relative determinazioni;
- g) delibera i regolamenti dell'Istituto;
- h) delibera in ordine ad ogni altra materia attribuitagli dai regolamenti dell'Istituto.

3. Ai fini di cui all'articolo 1, comma 1, lettera d), e dell'articolo 6 del decreto legislativo 30 luglio 1999, n. 286, il Comitato stabilisce le modalità operative del controllo strategico e, in base a tale controllo, individua le cause dell'eventuale mancata rispondenza dei risultati agli obiettivi e delibera i necessari interventi correttivi.

4. Il Comitato direttivo dura in carica tre anni e può essere confermato per un altro triennio. In caso di dimissione o comunque di cessazione dalla carica di

uno dei componenti del Comitato, il componente subentrante resta in carica fino alla scadenza della durata in carica del predetto organo.

Art. 7

Collegio dei revisori dei conti

1. Il Collegio dei revisori dei conti effettua le verifiche di regolarità amministrativa e contabile a norma del decreto legislativo 30 luglio 1999, n. 286. Il Collegio svolge altresì i compiti previsti dagli articoli 2403 e seguenti del codice civile.

2. Il Collegio si compone di tre membri effettivi e tre supplenti, nominati con decreto del Ministro, di cui uno effettivo e uno supplente designati dal Ministero dell'economia e delle finanze. I componenti effettivi designano al loro interno, nella prima riunione del Collegio, il Presidente. Il Collegio dura in carica quattro anni e può essere confermato per un altro quadriennio.

Art. 8

Direttore generale

1. Il direttore generale, nel rispetto degli indirizzi della gestione determinati dal Comitato direttivo, è responsabile del funzionamento dell'Istituto, dell'attuazione del programma, dell'esecuzione delle deliberazioni del Comitato direttivo, dell'attuazione dei provvedimenti del presidente e della gestione del personale. A tale fine adotta gli atti di gestione, compresi quelli che impegnano l'Istituto verso l'esterno. Egli partecipa alle riunioni del Comitato direttivo, senza diritto di voto; tale partecipazione è esclusa quando il Comitato ne valuta l'attività.

2. Il direttore generale, tra l'altro, nell'esercizio dei suoi compiti:

- a) predispone, in attuazione del programma dell'Istituto, il bilancio di previsione e le relative eventuali variazioni, nonché il conto consuntivo;
- b) assicura le condizioni per il più efficace svolgimento delle attività e per la realizzazione dei progetti previsti nel programma;
- c) adotta gli atti di organizzazione degli uffici e delle articolazioni strutturali dell'Istituto previste dal regolamento di organizzazione e funzionamento di cui all'articolo 9, comma 1, lettera a), assegnando il relativo personale;
- d) stipula i contratti di prestazione d'opera e di ricerca necessari per la realizzazione dei progetti previsti dal programma annuale, sulla base dei criteri fissati nel regolamento di cui alla lettera c).

3. Il direttore generale è scelto tra persone di qualificata e comprovata professionalità ed esperienza amministrativa e gestionale. Il suo rapporto di lavoro è regolato con contratto di diritto privato. Il relativo incarico è conferito dal Presidente, previa delibera del comitato direttivo, è di durata non superiore a un triennio, è rinnovabile ed in ogni caso cessa, se non rinnovato, decorsi novanta giorni dalla scadenza dell'incarico del Presidente.

Art. 9

Regolamenti e principi di organizzazione

1. L'Istituto si dota dei seguenti regolamenti:

- a) regolamento di organizzazione e funzionamento;
- b) regolamento di amministrazione, contabilità e finanza.

2. Il regolamento di cui al comma 1, lettera a), definisce l'organizzazione dell'Istituto sulla base del principio di separazione tra compiti e responsabilità di indirizzo e programmazione e compiti e responsabilità di gestione, prevedendo un'area dei servizi amministrativi ed informatici ed un'area tecnica della valutazione che, in attuazione del programma di attività approvato dal Comitato direttivo dell'Istituto e secondo i criteri metodologici definiti, svolge le verifiche periodiche e ne comunica gli esiti al comitato stesso; lo stesso regolamento provvede in particolare alla ripartizione dei posti della dotazione organica del personale, di cui alla allegata tabella A, tra le aree, i livelli ed i profili professionali, a disciplinare il reclutamento del medesimo personale attraverso procedure concorsuali pubbliche, nel rispetto delle norme in materia di reclutamento del personale delle pubbliche amministrazioni, nonché a definire la disciplina relativa alle selezioni per i comandi di cui all'articolo 11.

3. Il regolamento di cui al comma 1, lettera b), elaborato nel rispetto dei principi contenuti nella legge 3 aprile 1997, n. 94, e successive modificazioni, disciplina i criteri della gestione, le relative procedure amministrativo-contabili e finanziarie e le connesse responsabilità, in modo da assicurare la rapidità e l'efficienza nell'erogazione della spesa ed il rispetto dell'equilibrio finanziario del bilancio. Il regolamento disciplina altresì le procedure contrattuali, le forme di controllo interno sull'efficienza e sui risultati di gestione complessiva dell'Istituto e l'amministrazione del patrimonio, nel rispetto delle vigenti disposizioni in materia di contabilità generale dello Stato.

4. Per lo svolgimento dei compiti attribuiti all'area tecnica della valutazione l'Istituto si avvale anche delle specifiche accertate professionalità del personale ispettivo tecnico dipendente dal Ministero, assegnato all'Istituto medesimo su richiesta dello stesso e con il trattamento economico a carico del Ministero, in numero non superiore a venti unità.

5. I regolamenti sono trasmessi, entro quindici giorni dalla loro adozione, al Ministro per l'approvazione, nei successivi sessanta giorni, previo parere favorevole del Ministro dell'economia e delle finanze e del Ministro per la funzione pubblica.

Art. 10

Personale

1. La dotazione organica del personale dell'Istituto è definita nella tabella A

allegata al presente decreto, da articolare in aree, profili e livelli professionali con il regolamento di cui all'articolo 9, comma 1, lettera a)

Art. 11

Personale comandato

1. L'Istituto può avvalersi, con oneri a proprio carico, nei limiti consentiti dalle proprie disponibilità di bilancio, e in numero comunque non superiore a dieci unità, di personale amministrativo, tecnico e di ricerca, in posizione di comando, proveniente dall'amministrazione dell'istruzione, dell'università e della ricerca, dalle istituzioni scolastiche o da altre amministrazioni dello Stato, dalle università, da enti pubblici compresi nel comparto della ricerca, dalle regioni e dagli enti locali.
2. I comandi del personale proveniente dalle istituzioni scolastiche non possono protrarsi per più di un quinquennio e non sono rinnovabili prima che sia decorso un intervallo di almeno tre anni. Essi decorrono dall'inizio dell'anno scolastico.
3. I comandi sono disposti attraverso apposite selezioni degli aspiranti, secondo la disciplina definita con il regolamento di cui all'articolo 9, comma 1, lettera a).
4. Il servizio prestato in posizione di comando è valido a tutti gli effetti come servizio di istituto.

Art. 12

Incarichi ad esperti

1. Nell'esercizio delle ordinarie attività istituzionali, l'Istituto può avvalersi, nei limiti consentiti dalle disponibilità di bilancio, e in relazione a particolari e motivate esigenze cui non può far fronte con il personale in servizio, e in numero comunque non superiore a dieci unità, dell'apporto di esperti di alta qualificazione, previo conferimento di appositi incarichi.
2. L'Istituto assicura adeguate forme di pubblicizzazione dei contratti che intende stipulare, nonché congrui termini per la presentazione delle domande.

Art. 13

Patrimonio e risorse finanziarie

1. L'Istituto provvede ai propri compiti con:
 - a) redditi del patrimonio;
 - b) contributo ordinario dello Stato;
 - c) eventuali altri contributi, dello Stato, delle Regioni e degli enti locali;
 - d) eventuali contributi ed assegnazioni, da parte di soggetti o enti pubblici e privati, italiani e stranieri;
 - e) eventuali altre entrate, anche derivanti dall'esercizio di attività negoziali e

contrattuali coerenti con le finalità dell'Istituto.

Art. 14

Disposizioni particolari per le Regioni a statuto speciale e per le province autonome di Trento e di Bolzano

1. Le regioni a statuto speciale e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono alle valutazioni di loro competenza ai sensi dei rispettivi statuti e delle relative norme di attuazione, anche con riferimento alle disposizioni del titolo V della parte II della Costituzione e dell'articolo 10 della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3.

Art. 15

Norma finanziaria

1. Agli oneri derivanti dall'attuazione del presente decreto, pari a 7.306.000 euro per l'anno 2004 ed a 10.360.000 euro a decorrere dall'anno 2005, si provvede mediante l'utilizzazione di quota parte dell'autorizzazione di spesa di cui all'articolo 3, comma 92, della legge 24 dicembre 2003, n. 350.

2. Restano confermati, per l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI), come ordinato dal presente decreto, i finanziamenti previsti dalla normativa vigente già destinati all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione, di cui all'articolo 1 del decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258.

Art. 16

Disposizioni transitorie e finali

1. Il Presidente dell'Istituto ed i componenti degli organi di cui agli articoli 6 e 7, sono nominati entro il trentesimo giorno successivo alla data di entrata in vigore del presente decreto.

2. Gli organi dell'Istituto previsti dall'articolo 1 del decreto del Presidente della Repubblica 21 settembre 2000, n. 313, restano in carica, nell'attuale composizione, fino alla nomina degli organi di cui al comma 1. Il Comitato direttivo adotta i regolamenti di cui all'articolo 9, entro sessanta giorni dal suo insediamento.

3. Fino alla data di approvazione del regolamento di amministrazione, contabilità e finanza, continuano ad applicarsi le norme di amministrazione e contabilità adottate ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 21 settembre 2000, n. 313. Sono consentite le variazioni di bilancio eventualmente necessarie nel periodo transitorio.

4. Il personale in posizione di comando o utilizzato alla data di entrata in vigore del presente decreto, ai sensi degli articoli 10 e 15, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 21 settembre 2000, n. 313, presso

l'Istituto nazionale per la valutazione di cui al decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258, è confermato, a domanda, fino alla copertura dei posti a seguito dei concorsi per il reclutamento del personale di cui all'articolo 9, comma 2, da indire entro sessanta giorni successivi alla scadenza del termine di cui al comma 2, secondo periodo del presente articolo.

5. Alla data di insediamento dei nuovi organi è abrogato l'articolo 1 del decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258 e cessano di applicarsi nei confronti dell'Istituto le restanti disposizioni del predetto decreto; dalla stessa data è altresì abrogato il decreto del Presidente della Repubblica 21 settembre 2000, n. 313.

6. Il compenso da corrispondere al Presidente ed ai componenti del Comitato direttivo e del Collegio dei revisori dei conti è determinato con decreto del Ministro, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze.

7. All'Istituto sono trasferiti i rapporti attivi e passivi in capo all'Istituto nazionale di valutazione del sistema dell'istruzione (INVALSI) di cui al decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 19 novembre 2004

CIAMPI

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Moratti, Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca

Siniscalco, Ministro dell'economia e delle finanze

Mazzella, Ministro per la funzione pubblica

Maroni, Ministro del lavoro e delle politiche sociali

Visto, il Guardasigilli: Castelli

Tabella A

(articolo 10, comma 1)

DOTAZIONE ORGANICA DEL PERSONALE DELL'ISTITUTO

a) dirigenti amministrativi: due unità;

b) personale di ricerca: ventiquattro unità;

c) personale dei servizi amministrativi ed informatici: ventidue unità.

Pubblicazioni di TreeLLLe

Quaderni

- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?
Dati, confronti e questioni aperte
Prima edizione maggio 2002; seconda edizione dicembre 2002; terza edizione marzo 2003
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
Un sistema nazionale di valutazione
per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione novembre 2002; seconda edizione settembre 2003; terza edizione ottobre 2005
- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003; seconda edizione dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003
- Quaderno n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione maggio 2004
- Sintesi Q. n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione giugno 2004
- Quaderno n. 5** Per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione giugno 2006
- Quaderno n. 6** Oltre il precariato
Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità
Prima edizione dicembre 2006
- Quaderno n. 6/2** Oltre il precariato/Interventi
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Prima edizione marzo 2007
- Quaderno n. 7** Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?
Proposte per una professione "nuova"
Prima edizione dicembre 2007

Seminari

- Seminario n. 1** Moratti-Morris
Due Ministri commentano la presentazione
dell'indagine P.I.S.A.
Prima edizione gennaio 2003

- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia
Un'esperienza di successo formativo
Prima edizione gennaio 2005
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia
Rapporto della Commissione Thélot
Atti del seminario internazionale di TreeLLLe
Prima edizione maggio 2005
- Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione luglio 2005
- Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilit   e accountability
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione novembre 2005
- Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione maggio 2006
- Seminario n. 7** La scuola dell'infanzia
Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano
Seminario TreeLLLe - Reggio Children, in collaborazione con l'OCSE
Prima edizione settembre 2006
- Seminario n. 8** La dirigenza della scuola in Europa
n. 9 Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione aprile 2007 / giugno 2007
- Seminario n. 10** Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto
Prima edizione novembre 2008

- Ricerca n. 1** La scuola vista dai cittadini
Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico
In collaborazione con Istituto Cattaneo
Prima edizione maggio 2004; seconda edizione ottobre 2005

Ricerche

- Questioni aperte/1** Latino perch  ? Latino per chi?
Confronti internazionali per un dibattito
Prima edizione maggio 2008

Questioni aperte

GRAFICA E STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA

PRIMA EDIZIONE

GENOVA - NOVEMBRE 2008