



# Valutazione e feedback – ma certo! Due pilastri portanti per garantire l'autonomia professionale<sup>1</sup>

Martin Baumgartner, direttore del Centro svizzero di formazione continua  
WBZ CPS

### Un paradosso

«Il livello di formazione degli studenti di liceo, nelle materie analizzate (prima lingua, matematica e biologia) si è rivelato soddisfacente»: questa è la buona notizia che risulta da EVAMAR II, la valutazione del sistema liceale realizzata a livello nazionale da Franz Eberle. Gli insegnanti fanno evidentemente un buon lavoro e curano la qualità delle lezioni. Detto questo, sorprendono ancora di più le riserve dei docenti e delle scuole nei confronti della valutazione e della documentazione dei processi d'insegnamento e di apprendimento. L'espressione "gestione della qualità nelle scuole" suscita ancora molta irritazione. Come possiamo spiegarci questo paradosso? È forse solo l'interpretazione di questo concetto a suscitare una certa resistenza, perché reputato poco adatto all'ambito educativo?

Scuole e insegnanti non possono chiamarsi fuori. Infatti, lo studio EVAMAR II mostra anche che è necessario migliorare l'equiparabilità (ad esempio delle note assegnate) e l'elaborazione di direttive vincolanti ma condivise sull'attività scolastica. Negli ultimi anni sono decisamente aumentate le esigenze e le aspettative rispetto al resoconto sul lavoro svolto. Non basta più farlo bene e poterlo legittimare a se stessi.

Agli insegnanti non si chiede più solamente di sviluppare la propria professionalità nella materia, ma si esige anche che riflettano sul loro modo di insegnare. Si chiede che analizzino i processi d'insegnamento e di apprendimento e che ne deducano delle conclusioni; ognuno per conto suo, ma anche interagendo con i colleghi e con il sostegno della direzione scolastica. Tuttavia queste riflessioni e analisi saranno possibili solo se le direzioni scolastiche, le autorità di vigilanza e gli insegnanti saranno in grado di capire le caratteristiche strutturali specifiche dei processi pedagogici e a integrarle adeguatamente nel loro modo di operare.

### Caratteristiche dei processi pedagogici<sup>2</sup>

A differenza dei processi tecnici, nei processi pedagogici non esiste un legame chiaramente e concretamente descrivibile tra mezzo e fine («se applico a, risulterà b»). È difficile realizzare dei processi pedagogici standardizzati. Essi richiedono un modo di procedere che tenga conto della situazione d'apprendimento e della specificità del docente. Quest'ultimo deve adattare il proprio approccio pedagogico-didattico agli allievi preservando il proprio stile personale.

Anche l'uso delle conoscenze specialistiche pedagogiche si differenzia dall'uso delle conoscenze dei processi tecnici. Mentre questi ultimi sono descrivibili indipendentemente dalla situazione e applicabili in diversi campi pratici, gli insegnanti devono adattare le loro conoscenze pedagogiche, attraverso un «processo di trasformazione», alle situazioni date dai singoli casi. I docenti, in quanto professionisti, svolgono il loro lavoro adattandolo alla situazione, durante la lezione stessa. In base all'esperienza e alle proprie competenze, essi compiono una valutazione del momento e della situazione<sup>3</sup>.

In che modo la gestione, il «management» della qualità dei processi pedagogici è influenzato da queste peculiarità? A tale proposito Norbert Landwehr formula quattro tesi:

1. *La gestione della qualità pedagogica deve accettare il fatto che la valutazione della qualità nel campo pedagogico non abbia carattere assoluto.* Mentre nei sistemi tecnici è possibile standardizzare i processi in modo preciso, e per valutare la qualità basta il confronto tra "ciò che è" e "ciò che dovrebbe essere", nei processi pedagogici siamo di fronte a dati che richiedono un'interpretazione. In questo tipo di valutazione è, infatti, necessario tenere conto della consapevolezza che la persona ha della situazione.

2. *La gestione della qualità pedagogica deve tener conto dell'ampia autonomia didattica del docente.*

Operare nel campo dell'insegnamento significa gestire le situazioni d'apprendimento orientandosi ai valori pedagogici. Quindi, nel momento di riportare i criteri di qualità, devono essere ammesse diverse interpretazioni, che dipendono dalla situazione. Di conseguenza, istituire un certo grado di condivisione diventa molto più complesso e controverso, rispetto a quello che succede nel caso di un processo tecnico. Questa condivisione è raggiungibile solo attraverso il dialogo e la comprensione reciproca.

3. *La valutazione e il feedback sono strumenti indispensabili per la gestione della qualità pedagogica.*

Nei processi pedagogici relativi alle situazioni specifiche, la professionalità si esprime attraverso l'azione concreta e la riflessione su di essa. Per una riflessione valida e un'interpretazione delle opera-

### Note

<sup>1</sup> Testo tradotto dal tedesco.

<sup>2</sup> Qui faccio riferimento a un articolo inedito di Norbert Landwehr, "Prozesssteuerung und Prozessgestaltung im pädagogischen Qualitätsmanagement, 2015" (Gestione e organizzazione dei processi nel management della qualità in ambito pedagogico, 2015).

<sup>3</sup> Un ulteriore motivo per l'utilizzo individualizzato delle conoscenze specialistiche nel contesto scolastico è sicuramente anche il fatto che nella pedagogia esistono solo pochi modelli generalmente affermati.

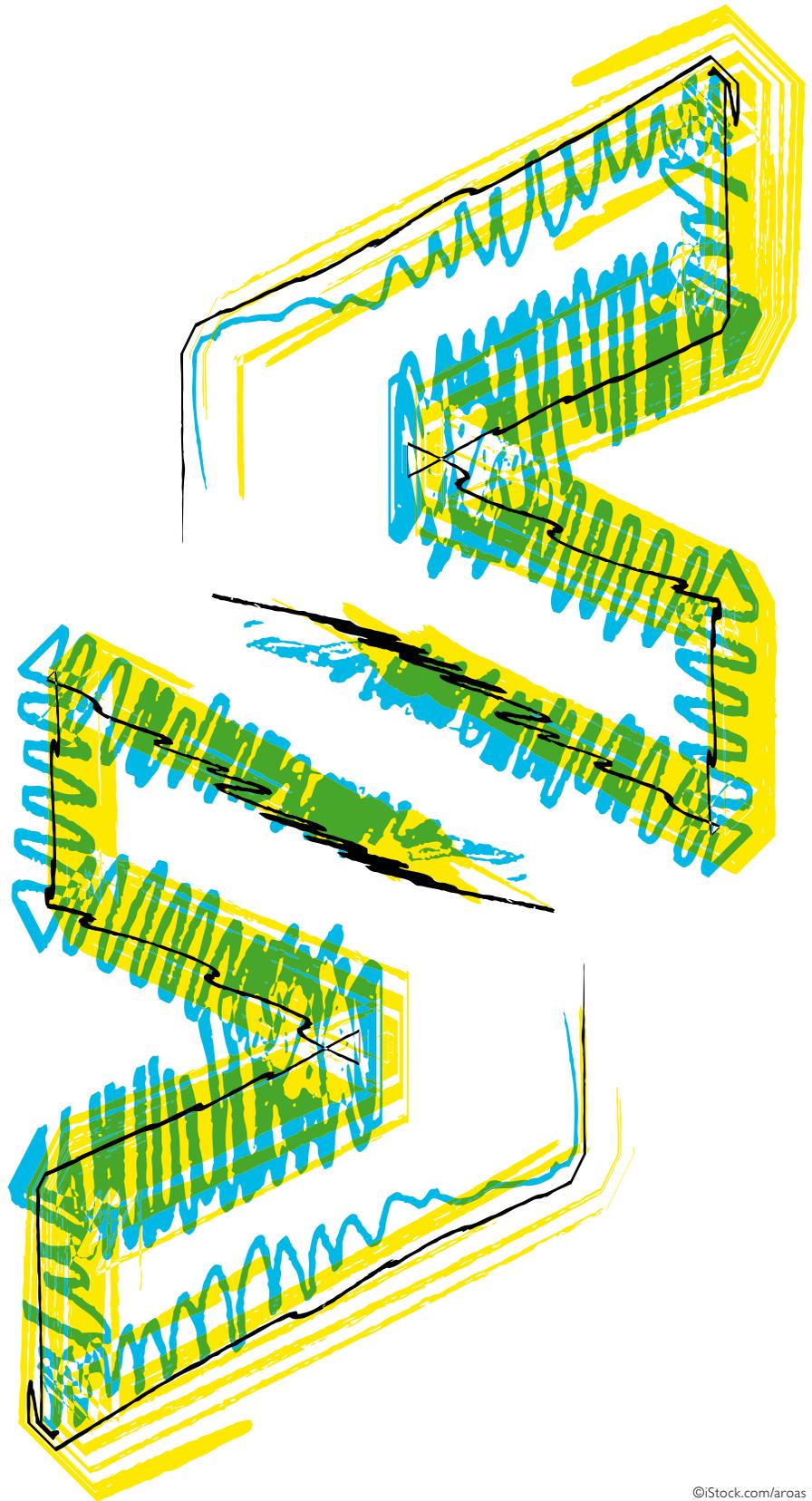
zioni, gli insegnanti necessitano di riscontri sotto forma di feedback e valutazioni come «reflective practitioner». Questi aiuti alla riflessione e all'interpretazione basati su dati precisi aiutano a diminuire percezioni e interpretazioni distorte della realtà.

4. *I processi pedagogici richiedono una grande autonomia*

Solo quando gli insegnanti dispongono di un margine sufficientemente ampio per potersi organizzare, sono in grado di adeguare i processi d'insegnamento e di apprendimento alle singole situazioni delle lezioni. Per le direzioni scolastiche, questo significa che devono astenersi ampiamente dal controllo diretto, cioè da interventi diretti nelle scelte operative dell'insegnamento. Disposizioni come «devi fare così» sono possibili, ma non adeguati, e sono controproducenti, visto che suscitano resistenza e mettono in pericolo l'autonomia. La direzione scolastica dovrebbe concentrarsi sulla creazione delle condizioni quadro per una gestione autonoma e qualificata del lavoro.

L'autonomia che spetta agli insegnanti, una condizione centrale per operare in modo pedagogicamente efficace, richiede loro un impegno nell'autovalutazione e nella riflessione qualificata sulle proprie pratiche, attraverso valutazioni, feedback e occasioni di scambio tra colleghi. Se gli insegnanti chiedono dei riscontri e riflettono sull'insegnamento non solo per il senso del dovere («Lo facciamo perché la direzione scolastica ce lo chiede»), ma per la convinzione che solo in questo modo sia possibile operare in modo mirato, allora agiscono in modo altamente professionale.

Quest'ultima tesi richiama le grandi sfide che la direzione scolastica deve affrontare per la gestione dei processi pedagogici. Le scuole, come le università e in parte gli ospedali, sono dei cosiddetti «sistemi di esperti», la cui qualità dipende per gran parte dall'autonomia e dalla gestione individuale attribuita ai collaboratori. In quanto sistemi complessi che non funzionano secondo lo schema *input X porta a output Y*, essi perlopiù si sottraggono ad interventi diretti di controllo. Un medesimo intervento, in situazioni diverse, può infatti scatenare reazioni completamente differenti tra loro. Questo sistema opera secondo le sue regole, che spesso ad altre persone non sono comprensibili. Hel-



mut Willke<sup>4</sup> con l'espressione «Kontextsteuerung» (gestione in base al contesto) propone un atteggiamento di gestione e di controllo che sostiene l'autonomia, che rispetta il sistema individuale e che si concentra sulla creazione delle condizioni che sostengono l'autonomia (condizioni quadro).

Se il concetto è applicato alla scuola, gli insegnanti, ovvero i team di insegnanti e le loro classi, rappresentano dei sistemi autonomi e l'insieme è rappresentato dalla scuola intera come unità organizzativa. La direzione scolastica crea le condizioni quadro e definisce un orientamento generale, nel quale i docenti possono organizzare e adeguare i processi pedagogici e didattici alle singole situazioni. La direzione è inoltre tenuta a controllare che le esigenze dell'intero sistema, ovvero della scuola, vengano considerate in modo adeguato. Quest'ultimo compito è particolarmente delicato. I docenti dovrebbero seguire un orientamento scolastico generale, che determina aspettative ed esigenze di qualità. La direzione scolastica può favorire l'orientamento dato nei seguenti modi:

- promuovere la condivisione e la ricerca del consenso riguardo a principi pedagogici e didattici da seguire;
- nell'ambito di colloqui con i collaboratori, individuare degli obiettivi condivisi partendo dagli obiettivi scolastici, ma lasciando la massima libertà operativa possibile per il loro raggiungimento;
- creare i presupposti per un coordinamento degli obiettivi formativi della scuola;
- creare dei momenti che promuovano la cooperazione e il coordinamento tra gli insegnanti e offrire formazioni continue per lo sviluppo di tali competenze;
- elaborare delle direttive quadro che permettano d'un canto agli insegnanti di riflettere sul proprio modo di operare, ovvero di analizzare l'effetto delle proprie azioni e dedurre i necessari insegnamenti, e che possano d'altro canto garantire che i docenti facciano queste riflessioni.

#### Processi di riflessione: feedback e valutazione

I processi di valutazione e di feedback menzionati nell'ultimo punto servono a garantire e a sviluppare la qualità nella propria professionalità. Per far sì che questo accada, come già detto, sono necessarie delle condizioni quadro, ovvero l'organizzazione dei processi di qualità, cioè la gestione della qualità. Oltre agli

esempi di possibili condizioni quadro già citati, è particolarmente importante promuovere un atteggiamento individuale ma anche collettivo che induca alla riflessione e al desiderio di approfondimento, cioè instaurare la necessaria “cultura” all'interno della scuola.

Come gli insegnanti o i team d'insegnanti devono organizzarsi concretamente per riflettere efficacemente sull'insegnamento sta nella loro competenza e nelle loro responsabilità. I feedback degli allievi e dei colleghi, nonché semplici valutazioni raccolte alla fine delle unità d'insegnamento, offrono elementi utili alla riflessione sullo svolgimento delle lezioni. Particolarmente efficace è riflettere su questi elementi non solo per conto proprio, ma favorendo l'interscambio collettivo, approfittando dei diversi punti di vista per trarre utili suggerimenti.

#### Un paradosso? La relazione tra i sistemi autonomi

Se gli insegnanti e le scuole valutano il proprio lavoro e riflettono su di esso in modo serio e in base ai dati raccolti, allora si confrontano sistematicamente con la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e fanno “gestione della qualità”.

Gli operatori scolastici, e con loro anche gli uffici amministrativi competenti, devono però conoscere il funzionamento dei processi pedagogici. Ci vuole una sensibilità organizzativa che parta dai sistemi autonomi competenti (insegnanti, team d'insegnanti) e si chieda come questi sistemi possano essere messi in relazione produttiva l'uno con l'altro. Ciò consente ai docenti di svolgere con grande professionalità e coerenza la propria attività didattica, sviluppandola di continuo attraverso una costante riflessione. Così facendo i principi qualitativi sono determinati da loro stessi e non imposti dall'esterno.

Il paradosso citato all'inizio può quindi essere interpretato come resistenza degli insegnanti e delle direzioni scolastiche ad eventuali ingerenze nell'autonomia didattica e nella gestione autonoma. Questa resistenza può essere ridotta avviando un processo di consapevolezza che coinvolga tutti gli operatori interessati (Dipartimento, direzioni e docenti), con l'obiettivo di sviluppare la professionalità a tutti i livelli, nel modo sopra spiegato, e quindi di promuovere la condizione e il confronto.

#### Note

4

Cfr. Willke, H. (1989), *Controlling als Kontextsteuerung*, in: Eschenbach, R. (Hg.), *Supercontrolling – vernetzt denken – zielgerichtet entscheiden*. Vienna, pp. 63-92 e Willke, H. (1989), *Kontextsteuerung*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Appare in Zinnecker, S., Tripp, W., *Verbandentwicklung*, Stoccarda.