



L'autovalutazione della qualità degli istituti scolastici. Dalla teoria alla pratica: esperienze sul territorio

Claudio Della Santa e Katja Vanini De Carlo, DFA/ASP SUPSI

| 41

Una buona scuola per noi è una scuola:

- in cui ci sono meno test alla settimana e più possibilità di studiare in aula
- che fa star bene gli allievi così che arrivino a scuola con voglia
- in cui c'è un riscaldamento adeguato
- dove si è sempre educati con gli amici e i docenti
- in cui tutti si divertono
- dove c'è tanta sicurezza
- che segue ciò che ti interessa
- in cui ci sono scivoli per passare da un blocco all'altro
- in cui si può avere una pianta (anche finta) per rallegrare l'atmosfera
- dove i docenti siano comprensivi e ti aiutino ad aprirti di più

(Enunciati raccolti in una scuola media del Cantone Ticino)

Come sta andando la nostra scuola? Come facciamo a saperlo? E cosa faremo una volta che lo avremo saputo? Tre domande all'apparenza semplici, la cui risposta tuttavia non è scontata e che lasciano spazio a numerosi altri interrogativi relativi all'efficacia della scuola, a quali sono i suoi punti di forza, agli ambiti da migliorare e a quali misure sono necessarie per farlo.

La qualità di un istituto scolastico non può ridursi alla somma delle competenze delle sue componenti: vi è una serie di aspetti collaborativi, organizzativi, gestionali, relazionali, valoriali, contestuali ecc. che concorrono a determinare le possibili risposte a queste domande.

Riformulando Guignard et al. (2024), che si rifanno a MacBeath & McGlynn (2004), le tre domande che aprono il nostro contributo richiedono un attento lavoro di concerto e racchiudono un processo dalle multiple sfaccettature.

Questo articolo vuole fare luce su alcune di queste sfaccettature, presentando in un primo tempo i principali concetti che stanno alla base di un sistema di garanzia della qualità e del relativo processo di autovalutazione, e narrando poi un processo di autovalutazione in corso in cinque scuole medie del Cantone.

Il concetto di sviluppo della qualità di una scuola: dimensioni storiche e iscrizione nel contesto politico/europeo

Il tema dello sviluppo della qualità nella scuola ticinese risale agli anni Novanta, quando è stato istituito un primo gruppo di lavoro in seno all'allora Ufficio dell'insegnamento medio, con il mandato di eseguire

un'esplorazione preliminare per focalizzare le questioni centrali legate alla valutazione istituzionale e, al contempo, per conoscere le esperienze condotte sul piano svizzero e più in generale in Europa. Questa prima esplorazione ha considerato vari modelli di gestione della qualità, sia in ambito aziendale (come ad esempio le certificazioni ISO o l'approccio *Total Quality Management*), sia in ambito scolastico. Nel sistema scolastico gli approcci più presenti e strutturati si inseriscono rispettivamente nelle correnti dello *School Effectiveness* e dello *School Improvement* (su questi due concetti torneremo a breve). Ispirandosi a quest'ultima corrente, il gruppo di lavoro ha aderito al progetto lanciato nel 1997 dalla Commissione europea denominato "Progetto pilota sulla valutazione della qualità della scuola", a cui avevano partecipato 101 scuole di 18 paesi europei. Contemporaneamente, l'Ufficio studi e ricerche della Divisione scuola, in collaborazione con altri istituti di ricerca educativa svizzeri – e su mandato della Confederazione – aveva iniziato a sviluppare degli strumenti di valutazione che consentissero alle scuole di valutare o di osservare la qualità dell'insegnamento allo scopo di regolarlo e di migliorarlo (Berger et al., 2001). Ispirandosi al progetto pilota europeo e in stretta collaborazione con uno dei suoi promotori – il professor John MacBeath dell'Università di Cambridge – è stata elaborata una metodologia di autovalutazione sufficientemente flessibile e adattabile, nella sua applicazione, alle diverse realtà regionali svizzere e ai diversi ordini di scuola.

Nel 2000 nasce così il *Dispositivo di analisi, autovalutazione e sviluppo d'istituto* (DAASI). Questa metodologia, fortemente partecipativa, permette di svolgere un'autovalutazione dell'istituto coinvolgendo tutte le sue componenti per stabilire punti di forza e zone di sviluppo con l'obiettivo di promuovere il miglioramento dell'offerta educativa. I suoi esiti, idealmente, convergono nella redazione di un *Progetto educativo di istituto* (PEI).

La riflessione sul tema della qualità e dell'autovalutazione d'istituto tuttavia non si è fermata: nei primi anni 2000 è stato ad esempio introdotto il *Questionario sul clima socio-educativo d'istituto* (QES), uno strumento di indagine standardizzato che permette di rilevare la qualità della vita all'interno degli istituti scolastici attraverso l'analisi delle percezioni delle persone che lo frequentano quotidianamente (allieve e allievi, docenti e personale non docente). In seguito, tra il 2015 e il

2020, viene elaborato e attivato in diverse sedi un'ulteriore tassello della promozione della qualità: il progetto *Accompagnamento alla progettualità d'istituto* (API) volto al miglioramento e allo sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche del corpo docenti e alla configurazione di *Comunità di apprendimento professionali* (CAP), con lo scopo di favorire la riuscita educativa delle allieve e degli allievi della sede.

Nel corso degli anni non sono mancate a livello federale ed europeo le conferme sul modello adottato. Già nel 2008 la Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) pubblicava un rapporto in cui si sottolinea come l'autovalutazione d'istituto rappresenti un importante strumento che – accanto ad altri – contribuisce al miglioramento e allo sviluppo della qualità della scuola. Nel 2020 il “Gruppo di lavoro scuole” dell’Unione Europea conferma questa linea ritenendo che tutte le scuole devono disporre di un sistema di garanzia della qualità e che proprio l'autovalutazione è il meccanismo chiave per sostenerne lo sviluppo. Sulla scorta di queste considerazioni è stato istituito a livello cantonale, e in collaborazione con il Dipartimento formazione Apprendimento/Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della SUPSI, il gruppo di lavoro permanente per la *Promozione della qualità negli istituti scolastici* (PROQUALIS) che ha ripreso e attualizzato l'insieme degli strumenti descritti nei paragrafi precedenti. Ad oggi il dispositivo per l'*Autovalutazione e la qualità negli istituti scolastici* (AQUIS) è già stato attivato in cinque sedi di scuola media, quattro delle quali stanno attualmente redigendo il nuovo PEI proprio sulla base dell'autovalutazione svolta.

Dalla school effectiveness allo school improvement

Negli anni Sessanta si afferma l'approccio della *school effectiveness*, marcatamente orientato all'efficacia della scuola, cioè alla sua capacità di produrre successo scolastico. Questo approccio è caratterizzato da un utilizzo di misurazioni quantitative di parametri associati al rendimento e alla riuscita scolastica. Attraverso questi studi si tenta dunque di definire da una parte le caratteristiche per l'eccellenza, dall'altra di creare strumenti adatti alla sua misurazione, di carattere prevalentemente esterno e predefiniti. Il progetto PISA e altri progetti simili promossi dall'OCSE, per esempio, afferiscono a questa corrente.

Tuttavia, ben presto ci si è resi conto che descrivere l'eccellenza non è di per sé sufficiente per garantire la qualità: è soprattutto necessario approfondire al contempo le condizioni necessarie affinché un'organizzazione scolastica e i suoi elementi possano intraprendere un percorso di continuo miglioramento e di sviluppo della qualità. Da queste riflessioni nasce l'attenzione allo *school improvement*. In questo caso l'accento è messo sulle condizioni necessarie per incrementare la qualità dell'insegnamento. Si pone dunque attenzione agli aspetti organizzativi, alle modalità di lavoro pedagogico-didattico, alla formazione del personale docente e alla collaborazione, come fattori fortemente legati alla riuscita educativa di allieve e allievi. Le conseguenze di questa diversa prospettiva sono molteplici. La scuola è concepita come un'organizzazione sociale che mette al centro il lavoro di chi insegna e i rispettivi processi scolastici. I cambiamenti sono promossi partendo dalla base, sulla scorta di dati di carattere piuttosto qualitativo e attraverso dispositivi di autovalutazione.

Si valorizza l'esperienza delle componenti della scuola e la loro competenza di azione in un contesto complesso. La qualità si definisce dunque come un approccio al cambiamento educativo con la finalità di migliorare i risultati scolastici e rafforzare la capacità della scuola di gestire il cambiamento. In questo senso, il miglioramento consiste nell'aumentare i risultati di allievi e allieve, concentrandosi sui processi di insegnamento e apprendimento e sulle condizioni che li supportano. Si tratta di sviluppare strategie per migliorare la capacità della scuola di fornire un'istruzione di qualità in tempi di cambiamento (Chapman & Sammons, 2013, p. 5).

Secondo lo *school improvement* la scuola è dunque intesa come il fulcro del cambiamento, il cui obiettivo specifico è trasferire al proprio livello e adattare al contesto gli stimoli provenienti dall'esterno, superando l'isolamento professionale e rafforzando le capacità interne e l'*empowerment* delle e degli insegnanti (Giampietro et al. 2024).

Prima DAASI, ed ora AQUIS, si inseriscono proprio in quest'ultima logica, ponendo una forte attenzione agli elementi qualitativi, promuovendo processi partecipativi e, in definitiva, favorendo la progressiva emersione delle caratteristiche di ogni istituto scolastico, delineando contemporaneamente le condizioni e il percorso che ne permettono lo sviluppo e il miglioramento. È interessante inoltre notare l'attenzione posta da questi strumenti al contesto particolare di ogni or-

ganizzazione, arrivando fino a personalizzare lo strumento di rilevazione della qualità proprio sulla base delle indicazioni che emergono dai suoi attori.

Dal concetto al processo: verso una traduzione operativa dell'autovalutazione

Una seconda scelta di fondo, decisiva rispetto al modello di qualità adottato, è collegata all'autovalutazione quale metodologia di lavoro, che richiama diverse implicazioni e presupposti, collegati a tradizioni teoriche e metodologiche di varia natura.

In termini di politica scolastica, l'autovalutazione è riconosciuta come un processo che permette all'istituto di assumersi delle responsabilità che favoriscono l'autonomia, a sua volta fondata sulla trasparenza verso tutta la comunità educativa, che si vede coinvolta e responsabilizzata. In tal senso, la qualità è da considerarsi come un processo e non come un prodotto finito e statico: più che il raggiungimento di una particolare definizione di qualità, è la traiettoria di miglioramento o di mantenimento di uno standard che viene posta al centro del processo. L'autovalutazione, distinguendosi dalla valutazione esterna per il suo carattere partecipativo, rafforza la responsabilità professionale sia a livello individuale che di gruppo. Inoltre, permette di contrastare una comprensibile autoillusione di efficacia e qualità, che va a discapito di tutta la comunità educativa.

Il valore aggiunto di un approccio autovalutativo sta principalmente nel fatto che è volto a favorire un miglior apprendimento. Se tale è il suo fine ultimo, permetterà di aumentare la consapevolezza e la responsabilità professionale delle persone coinvolte nel progetto educativo della sede, puntando ad un monitoraggio autonomo della coerenza ed efficacia dell'azione educativa. L'effetto ricercato è di rafforzare occasioni di collaborazione tramite una cultura d'istituto che, grazie ad un senso di appartenenza condivisa dalle varie componenti della scuola, porta in definitiva a lavorare sullo sviluppo dell'istituto e dei suoi membri attraverso il processo stesso di sviluppo delle sue parti, in una logica di *établissement formateur* (Etienne, 2019).

L'efficacia collettiva, ovvero la percezione da parte di chi insegna in una scuola di avere un effetto positivo sull'apprendimento, si basa su quello che Bandura (2000) definisce come "la convinzione condivisa di un gruppo riguardo alla capacità congiunta di organizzare ed eseguire corsi d'azione necessari per realizzazioni di vario livello" (p. 640). Infatti, secondo l'autore,

una più forte efficacia collettiva sembrerebbe avere un effetto benefico, incoraggiando l'insegnante singolarmente a fare un uso più efficace delle competenze che già possiede. Nei suoi studi sull'insegnamento fondato sulle evidenze, Hattie (2023) rileva del resto che l'elemento in assoluto con il maggiore impatto sull'apprendimento di allievi e allieve è l'efficacia collettiva di chi insegna in un istituto: la percezione di competenza e di efficacia rispetto alle strategie adottate è dunque un aspetto da ricercare sistematicamente e consapevolmente.

In definitiva, l'autovalutazione continua, orientata alla promozione della qualità negli istituti scolastici attraverso un monitoraggio permanente dei propri sistemi per indentificare costantemente i margini di miglioramento – e concretizzare piani d'azione –, è una delle caratteristiche che accomuna le migliori scuole (Commissione Europea, 2020).

Esperienze in Ticino: il progetto PROQUALIS/AQUIS

In Ticino il processo di autovalutazione è promosso nell'ambito dell'obbligo di valutazione degli istituti scolastici, iscritto nell'art. 29 del Regolamento della scuola media. A seguito delle prime esperienze avute a inizio anni Duemila nell'ambito dei progetti DAASI, dal 2023 cinque scuole medie del Cantone hanno partecipato ad un processo di autovalutazione iscrivendosi al progetto AQUIS, accompagnate da facilitatori e facilitatrici del DFA/ASP membri del gruppo PROQUALIS¹, che assumono il ruolo di "amico critico".

Il processo completo si estende su due anni scolastici. Durante il primo anno il dispositivo AQUIS è presentato al collegio docenti, permettendo così il coinvolgimento e l'adesione dell'intero plenum al progetto. All'interno di ogni sede viene poi costituito un gruppo operativo (GO) composto dalla direttrice o dal direttore, un altro membro della direzione, due docenti della sede e due facilitatori o facilitatrici PROQUALIS del DFA/ASP. Durante la prima parte dell'anno scolastico, si raccolgono degli enunciati che definiscono le rappresentazioni di *cosa è una buona scuola* da parte di vari gruppi di interesse scolastici: il corpo docenti, gli allievi e le allieve, le famiglie, il personale tecnico e amministrativo. Sulla base di tutti gli enunciati raccolti, il GO crea un questionario volto a sondare la qualità dell'istituto scolastico in base ai criteri di una buona scuola scaturiti dal lavoro fatto con tutta la comunità

Nota

¹ Il gruppo è composto da professori e professoressa, docenti e docenti-ricercatori e ricercatrici del DFA/ASP ed è coordinato da Claudio Della Santa, responsabile del settore della formazione continua al DFA/ASP della SUPSI.

educativa. Il questionario, costruito dunque in modalità partecipativa, è poi somministrato a tutta la scuola (famiglie, allievi e allieve, corpo docenti, personale tecnico e amministrativo) e analizzato dal GO – va sottolineato che i criteri relativi alla qualità dell’insegnamento non possono mancare in questo questionario.

I risultati di tali analisi, esposti a tutte le istanze coinvolte (attraverso *focus group* o presentazioni plenarie) permettono al GO di redigere un profilo d’istituto volto a mettere in evidenza le forze e le fragilità dell’istituto in termini di qualità percepita da parte dei vari gruppi; in particolare, i criteri vengono organizzati incrociandone l’importanza percepita con la presenza o assenza di tale criterio, dal punto di vista dei vari gruppi. Il profilo d’istituto è infine presentato al corpo docenti.

Il processo è adattato alle specificità di ogni istituto coinvolto, permettendo momenti di scambio e di riflessione arricchenti e originali.

Riportiamo solo alcuni esempi vissuti nelle scuole attualmente coinvolte nel progetto AQUIS. La collaborazione tra docenti ha offerto un tempo prezioso di lavoro collettivo di tutto un collegio, così come un’occasione di scambi e confronti sulle diverse rappresentazioni di una buona scuola che ha permesso di far emergere valori e norme. La fase di raccolta degli enunciati presso gli allievi, dal canto suo, ha permesso di dare davvero voce a coloro che costituiscono il tassello fondamentale – la *raison d’être* – della scuola, permettendo loro di esprimere tutte le sfumature di quello che dal loro punto di vista costituisce una buona scuola. Di queste sfumature, ne abbiamo riportate solo alcune a mo’ di epigrafe, mostrando quanto variano da aspetti molto concreti ad altri, ben più profondi.

Altro esempio: i *focus group* organizzati alla fine del primo anno di attuazione del processo hanno permesso di realizzare degli incontri incentrati sull’analisi dei dati del questionario, dove docenti, allievi e famiglie hanno potuto confrontarsi e discutere, capendo meglio certi risultati e aiutando i gruppi operativi ad analizzarli.

Durante il secondo anno il dispositivo prevede un lavoro di delimitazione, a partire dal profilo d’istituto, delle piste di miglioramento che il corpo docenti decide di voler perseguire, che saranno operazionalizzate attraverso la definizione di un Progetto educativo d’istituto (PEI). La progettualità dei PEI si estende su circa tre anni e prevede, sia durante la fase di costruzione del progetto che durante la sua fase applicativa, delle

modalità di realizzazione di azioni a seconda dei bisogni e delle particolarità di ogni contesto scolastico, nonché la possibilità di un accompagnamento, anch’esso da definire secondo i bisogni, che può anche prendere la forma di un processo di intervizione. Interessante notare che nell’esperienza in corso nelle scuole medie ticinesi, tutte le direzioni coinvolte nel processo di redazione del PEI in seguito al primo anno di autovalutazione hanno espresso l’intento di partecipare insieme ad un processo di intervizione inter-istituto. La scelta di istituire occasioni regolari di incontro porta, come descritto da Guignard et al. (2024), allo sviluppo di una “postura di intercomprensione” (p. 81) – di un’amici-zia critica che si fa collettiva – e delle diverse competenze che ne derivano: migliori capacità relazionali e di ascolto, capacità interpretative favorite, nonché accresciute competenze di critica e di comunicazione, il tutto favorendo un migliore senso etico condiviso in seno all’istituto.

Conclusioni

L’eccessiva autoreferenzialità e la perdita d’identità sono due grandi rischi a cui un’organizzazione sociale, di qualunque tipo essa sia, può esporsi. Il primo rischio sottende l’incapacità di osservare il proprio operato e di regolare la propria azione; il secondo di soccombere alle mille pressioni e indicazioni indirizzate al sistema stesso. Nella fattispecie della scuola sembra dunque necessario trovare un equilibrio tra due approcci con focus differenti – autovalutazione ed eterovalutazione – che, tuttavia, possono essere ritenuti complementari. Come giustamente osserva Giampietro (2024) “[...] i nuovi modelli di valutazione accolgono questa emergente consapevolezza di dover bilanciare approcci fino a poco fa considerati divergenti, di trovare cioè un equilibrio tra orientamenti *top down* e *bottom-up*, tra l’iniziativa individuale e il cambiamento di sistema, tra l’indipendenza e la collaborazione, tra le risorse interne ed esterne, tra la pressione esterna indirizzata all’*accountability* e il supporto per il cambiamento in un’ottica di sviluppo e apprendimento organizzativo” (Poliandri, 2018; Giampietro et al., 2024, p. 124).

Questo equilibrio è generatore di senso: permette di organizzare un piano di sviluppo e di miglioramento per l’istituto scolastico e di organizzare un lavoro collettivo attorno ad un’identità comune, nella direzione di un guadagno di efficacia e di benessere. Al contempo favorisce una miglior trasparenza, elemento impre-

scindibile per un dialogo aperto e costruttivo con la comunità in cui ogni istituto è inserito. L'intento è che proprio nell'affermare un'identità collettiva e nel delineare un percorso di crescita, si possano intessere con le diverse componenti dell'istituto, tra cui i genitori, delle collaborazioni e una coerenza d'insieme che costituiscono per la scuola un elemento indispensabile e irrinunciabile per favorirne la riuscita educativa.

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia*. Erickson.
- Berger, E., Ghisla, G., Gusberty, L., & Vanetta, F. (2001). *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo dell'istituto scolastico*. Documenti di ricerca. Ufficio insegnamento medio, Ufficio studi e ricerche.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* CfBT Education.
- Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*. Publications Office.
- Etienne, R. (1999). "L'établissement formateur: quelle contribution du 'terrain' à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire?". *Recherche & Formation*, 31(1), 137-151.
- Giampietro, L., Poliandri, D., & Bianco, P. (2024). "Autovalutazione delle scuole e valutazione esterna a confronto: indicazioni e spunti di riflessione". *Rassegna italiana di valutazione*. 88/89, 1, 2024, 121-142.
- Guignard, M., Gather Thurler, M., Crocé-Spinelli, H. & Bouchetal, T. (2024). *Établissements scolaires: quelle évaluation pour quelle évolution?* ESF Sciences Humaines.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?* Routledge.
- Poliandri, D. (2018). *Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole. Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e Pratiche Sui Processi Valutativi*. Franco Angeli, 67-87.