

Mario Maviglia\*

## Considerazioni sulla dimensione autovalutativa a scuola

Il tema dell'autovalutazione a scuola è presente ormai da tempo nel dibattito scolastico, anche se recentemente ha ricevuto un ulteriore impulso in seguito all'emanazione del DPR 80/2013 che all'art. 6 stabilisce che "il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche si sviluppa, in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione, sulla base di protocolli di valutazione". Lo stesso decreto prevede due distinte azioni da parte delle scuole in tema di autovalutazione: "1) analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola; 2) elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'Invalsi, e formulazione di un piano di miglioramento".

Torneremo su questi aspetti, ma intanto vogliamo sottolineare che la dimensione autovalutativa va considerata sotto diversi aspetti: accanto all'ormai classica autovalutazione della scuola (attuata attraverso il Rapporto di Autovalutazione, RAV, e integrata da altri strumenti elaborati localmente), va pure annoverata l'autovalutazione dei docenti e quella degli studenti, sebbene queste ultime dimensioni stentino a farsi strada nelle pratiche valutative delle scuole.

### Carta dei Servizi e dintorni

Le prime esperienze di autovalutazione a scuola possiamo farle risalire intorno agli anni '90 sulla scia dell'adozione della "Carta dei servizi scolastici" prevista dal DPCM 7/06/1995, da considerare come uno strumento per definire "gli standard dei vari servizi pubblici offerti all'utenza, i diritti dei cittadini e i rimedi che debbono essere adottati dinanzi a eventuali disfunzioni di tali servizi"<sup>1</sup>. Nello specifico, la Carta dei servizi, tra le altre cose, richiedeva alle

\* Già Dirigente Tecnico Miur

<sup>1</sup> M. FALCO e M. MAVIGLIA, *La valutazione nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2000, 2<sup>a</sup> ediz., p. 85.

scuole di raccogliere “elementi utili alla valutazione del servizio, mediante questionari opportunamente tarati, rivolti ai genitori, al personale e – limitatamente alle scuole secondarie di 2° grado – anche agli studenti”. Veniva inoltre precisato che “i questionari, che vertono sugli aspetti organizzativi, didattici ed amministrativi del servizio, devono prevedere una graduazione delle valutazioni e la possibilità di formulare proposte. Nella formulazione delle domande, possono essere utilizzati indicatori forniti dagli organi dell’amministrazione scolastica e degli enti locali. Alla fine di ciascun anno scolastico, il Collegio dei docenti redige una relazione sull’attività formativa della scuola che viene sottoposta all’attenzione del Consiglio di circolo o di istituto”. In particolare, vengono individuate tre aree di qualità del servizio scolastico:

- Area didattica: comprendente tutte quelle attività di rilevanza didattica (programmazione e progettazione, diversificazione dei percorsi formativi, ricchezza dell’offerta formativa, integrazione/inserimento degli studenti con difficoltà ecc.).
- Servizi amministrativi: riferiti agli standard di funzionamento di tali servizi (celerità delle procedure; trasparenza; informatizzazione dei servizi di segreteria; tempi di attesa agli sportelli; flessibilità degli orari degli uffici a contatto con il pubblico).
- Condizioni ambientali della scuola: riguardanti la sicurezza e funzionalità dei locali scolastici.

Nella Carta dei servizi non si parla in modo esplicito di autovalutazione, ma è fuor di dubbio che l’adozione di strumenti di valutazione del servizio ha stimolato anche l’avvio di pratiche auto valutative da parte dei docenti e del personale della scuola. Numerose scuole, inoltre, hanno avviato nel tempo il percorso di certificazione di qualità secondo le norme ISO 9000 che sottopone a controllo di qualità il processo produttivo in modo ciclico, partendo dalla definizione dei requisiti dei clienti e arrivando fino al monitoraggio di tutto il percorso/processo produttivo. Questo approccio, nato nel settore industriale e dei servizi, ha sollecitato le scuole aderenti a controllare passo passo i processi decisionali messi in atto e a incrementare la cultura della valutazione e dell’autovalutazione. Un particolare filone di ricerca è stato condotto nel corso degli anni da un gruppo di studiosi dell’Università di Pavia che ha introdotto in Italia alcuni strumenti di osservazione in uso all’estero e ne ha proposti di originali per il contesto italiano. Gli studi hanno riguardato in particolare i servizi per la prima infanzia e la scuola dell’infanzia, ma senza disdegnare comunque gli altri settori scolastici, e sono rivolti a individuare gli elementi di qualità di un servizio scolastico. Gli strumenti proposti orientano e indirizzano l’osservazione e l’autoanalisi, oltre che proporsi come momento di confronto all’interno del servizio<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> A. BONDIOLI e M. FERRARI (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Franco Angeli, Milano, 2000; A. BONDIOLI e M. FERRARI (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior,

## II RAV (Rapporto di Autovalutazione)

Una più compiuta e strutturata azione autovalutativa viene promossa in forma sperimentale nel 2012 con il progetto Vales (Valutazione e Sviluppo della Scuola), con il coinvolgimento di circa 300 scuole. Il progetto anticipa di fatto i contenuti del Rapporto di Autovalutazione (RAV) sollecitando le scuole “ad interrogarsi sulla qualità del servizio offerto al fine di migliorarlo: la libertà delle scuole di compiere scelte autonome dovrebbe infatti essere sempre connessa alla responsabilità di intraprendere processi di miglioramento e di qualificazione del servizio”. La caratteristica di Vales (come d’altro canto del successivo RAV, introdotto dal DPR 80/2013) è quella di promuovere le autonome e libere riflessioni delle scuole, ma all’interno di un modello fortemente strutturato: “si chiede alle scuole di considerare alcune dimensioni e aree comuni, senza trascurare singoli aspetti, e di utilizzare indicatori e informazioni che siano comparabili, così da consentire alla singola scuola di comprendere in maniera approfondita ed esaustiva la propria situazione. Al tempo stesso, si chiede alle scuole di essere selettive nell’individuare i possibili interventi di miglioramento, concentrandosi sulle cose da esse ritenute più rilevanti e precisando, anche quantitativamente, gli obiettivi che ci si pone e i percorsi che si intendono seguire”. In seguito all’emanazione del DPR 80/2013, a decorrere dall’a.s. 2014/15 le scuole sono tenute ad elaborare il RAV sulla base di un modello nazionale predisposto dal MIUR in collaborazione con l’INVALSI (CM 1738/2015). In effetti il DPR 80/2013 prevede quattro fasi in cui si articola la valutazione delle istituzioni scolastiche: autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento e rendicontazione sociale<sup>3</sup>.

La struttura del RAV consta di 5 aree:

1. *Contesto e risorse*
2. *Esiti*
3. *Processi*
4. *Il processo di autovalutazione*
5. *Individuazione delle priorità*

Attraverso l’utilizzo di domande guida le scuole sono sollecitate a riflettere sui risultati raggiunti in ogni specifica area, focalizzando l’attenzione sui

Bergamo, 2004; A. BONDIOLI e M. FERRARI (a cura di), *AVSI, Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2008; P. DARDER e J. MESTRES, *ASEI Autovalutazione dei servizi per l’infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2000; T. HARMS e R.M. CLIFFORD, *Scala di osservazione e valutazione della scuola dell’infanzia (SOVASI)*, Edizioni Junior, Bergamo, 1994; T. HARMS, D. DRYER, R.M. CLIFFORD, *Scala di valutazione dell’asilo nido (SVANI)*, Franco Angeli, Milano, 1992; A. BONDIOLI e P. GHEDINI (a cura di), *La qualità negoziata*, Edizioni Junior, Bergamo, 2000; E. BECCHI e A. BONDIOLI (a cura di), *Valutare e valutarsi*, Edizioni Junior, Bergamo, 1997; E. BECCHI, A. BONDIOLI, M. FERRARI (a cura di), *Scuole allo specchio*, Franco Angeli, Milano, 2005; A. BONDIOLI e D. SAVIO (a cura di), *Partecipazione e qualità*, Edizioni Junior, Bergamo, 2010.

<sup>3</sup> M. MAVIGLIA e A. SABBATINI, *La pratica valutativa nella scuola dell’infanzia attraverso la lente della normativa*, in A. BONDIOLI e D. SAVIO (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma, 2015, pp. 123-141.

punti di forza e di debolezza, per pervenire ad un giudizio complessivo sull'area che viene sintetizzato assegnando un livello da 1 (molto critico) a 7 (eccellente). Le scuole vengono inoltre invitate a motivare le ragioni del giudizio assegnato, indicando i fattori o gli elementi che hanno determinato la collocazione della scuola nel livello prescelto e argomentando il motivo di tale scelta attraverso l'utilizzo di alcuni criteri proposti: a) completezza (utilizzo di dati e indicatori messi a disposizione dall'Amministrazione e capacità di supportare il giudizio individuando ulteriori evidenze e dati disponibili a scuola); b) accuratezza (lettura dei dati e degli indicatori in un'ottica comparativa, confrontando la situazione della scuola con i valori di riferimento forniti come medie nazionali o regionali, andamento generale delle scuole di riferimento, ecc.); c) qualità dell'analisi (approfondimento e articolazione della riflessione a partire dall'analisi dei dati disponibili, evidenziando i punti di forza e di debolezza dell'azione della scuola e individuando gli aspetti strategici).

Il RAV propone alle scuole un repertorio di indicatori sulla base dei quali condurre l'attività autovalutativa. Gli indicatori dovrebbero consentire alle scuole di confrontare la propria situazione con valori di riferimento esterni e dunque svolgere una funzione di supporto al gruppo di autovalutazione per l'espressione del giudizio su ciascuna delle aree in cui è articolato il RAV.

Va detto che il RAV presenta molti motivi di interesse unitamente ad altri di criticità.

- a) Indubbiamente il RAV sollecita le scuole ad intraprendere percorsi di riflessione sull'offerta formativa elaborata e proposta, riflessione che “non solo consente di motivare le innovazioni ma anche di esplicitare e socializzare ad altri il perché delle proprie scelte e della propria operatività”<sup>4</sup>. Questa pratica riflessiva può essere fortemente facilitata “dalla presenza di un ambiente lavorativo che incentivi la comunicazione e il confronto, sia fra pari che con figure gerarchicamente superiori, o può concretizzarsi con l'affiancamento di un tutor supervisore come nel caso del tirocinio, per arrivare a sviluppare la capacità di osservare se stessi attraverso una sorta di decentramento, di distacco critico”<sup>5</sup>. Tutto ciò può comportare all'interno del gruppo di lavoro la necessità di “un supporto formativo continuo e la presenza sistematica, nel gruppo, di facilitatori del confronto”<sup>6</sup>. È fuor di dubbio che il RAV ha stimolato le scuole in questo senso, ovviamente con risultati diversi derivanti dalle differenti situazioni contestuali e professionali.
- b) Il RAV ha pure sollecitato le scuole a intraprendere percorsi di miglio-

<sup>4</sup> M. FERRARI (a cura di), *Insegnare riflettendo*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 26.

<sup>5</sup> A. VARANI, *La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività*, in M. COLOMBO e A. VARANI (a cura di), *Costruttivismo e riflessività*, Edizioni Junior, Bergamo, 2008, p. 22.

<sup>6</sup> C. LICHENE, *La voce ai protagonisti (adulti) della scuola dell'infanzia*, “Zeroseiup”, n. 02, febbraio 2018, p. 14-15.

ramento proprio tenendo conto di quanto emerso dal RAV stesso e, in modo particolare, dagli aspetti di criticità. In effetti, il riflettere, in senso deweyano, consiste “nell’attività volta alla soluzione di problemi attinenti alla pratica educativa e didattica, al ‘saper fare’ che può essere condiviso”<sup>7</sup>. Ciò presuppone che vi sia uno stretto intreccio tra quanto emerso dalla rilevazione dei dati e le azioni da mettere in atto per colmare lacune e difficoltà, altrimenti si rischia di concepire il RAV come mera fotografia dell’esistente senza alcuna ipotesi di miglioramento. Il Piano di Miglioramento (PdM) “si configura come un percorso mirato all’individuazione di una linea strategica, di un processo di *problem solving* e di pianificazione che le scuole mettono in atto sulla base di priorità e traguardi individuati nella sezione 5 del RAV”<sup>8</sup>. In particolare, il modello di PdM proposto da INDIRE “prevede interventi di miglioramento che si collocano su due livelli: quello delle pratiche educative e didattiche e quello delle pratiche gestionali ed organizzative, per agire in maniera efficace sulla complessità del sistema scuola”<sup>9</sup>.

- c) L’adozione del RAV può contribuire a diffondere la cultura dell’autovalutazione, ossia, per dirla con l’OCSE, quel “*tipo di valutazione in cui i professionisti si assumono la responsabilità per la valutazione della loro organizzazione (sia essa intesa come classe, o come scuola nel suo insieme)*”. Inoltre l’OCSE sottolinea che l’autovalutazione è fortemente legata ai programmi di sviluppo della scuola: “*l’obbligo di valutare in che misura è stata attuata la politica educativa della scuola è in linea con uno degli obiettivi alla base della valutazione interna, ossia di sostenere le scuole che si trovano in condizioni critiche e di sviluppare le loro qualità*”<sup>10</sup>. Ma la pratica dell’autovalutazione, come tutte le pratiche professionali, va appresa con adeguati training formativi. Non è un caso che nell’ambito della consultazione sull’introduzione del RAV nella scuola dell’infanzia, condotta dal MIUR nel 2016, questo aspetto sia stato fortemente segnalato dai docenti, “come se ci fosse un’acuta esigenza di professionalizzazione del settore per comprendere meglio cosa vuol dire promuovere concretamente la qualità in una scuola dell’infanzia. Alcune scuole chiedono esplicitamente di essere formate all’autovalutazione”<sup>11</sup>. E questo conferma quanto dicevamo prima sull’esigenza di una robusta professionalità magistrale per condurre efficaci itinerari di autovalutazione.

<sup>7</sup> D. SAVIO, *Formare équipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l’infanzia*, in “RELAdeI”, n. 5, dicembre 2017, pp. 17-30.

<sup>8</sup> <<http://www.indire.it/progetto/supportomiglioramento/piano-di-miglioramento/>>.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> V. FAUBERT, *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, in “OECD Education Working Papers”, NO.42, OECD Publishing, 2009, p. 14.

<sup>11</sup> <[http://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto\\_RAV\\_INFANZIA\\_2016.pdf](http://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_INFANZIA_2016.pdf)>.

Tra gli elementi di criticità del RAV segnaliamo i seguenti:

- a) Se non viene adeguatamente socializzato e condiviso all'interno della scuola, il RAV rischia di diventare l'elaborazione di un gruppo elitario (di solito vicino al dirigente scolastico) lontano dall'effettive esigenze del Collegio dei docenti. Da un punto di vista operativo e metodologico è pacifico che all'interno dell'istituzione scolastica venga individuato un gruppo di lavoro che, insieme al dirigente scolastico, raccolga i dati, li elabori e li interpreti. Occorre però creare continui flussi di comunicazione con il resto dei docenti in modo che il processo di autovalutazione non venga vissuto come un'operazione "di vertice", anche perché in relazione agli esiti dell'autovalutazione occorre poi individuare degli obiettivi strategici di miglioramento che necessariamente debbono essere condivisi con coloro che dovranno perseguirli, ossia i docenti. Se non si crea questo canale comunicativo e interattivo tra il gruppo di lavoro e il Collegio dei docenti tutta l'operazione rischia di essere vissuta come un adempimento meramente burocratico e comunque lontana dai bisogni dei docenti.
- b) L'accuratezza dei dati raccolti all'interno del RAV e la loro corretta interpretazione costituiscono il presupposto per impostare un PdM effettivamente rispondente alle esigenze di quella specifica istituzione scolastica. Ma se i dati raccolti non sono significativi o se la loro interpretazione non è adeguata, tutto l'impianto ne può risultare indebolito e scarsamente utile ai fini dell'individuazione delle effettive criticità e dei conseguenziali atti migliorativi. Ecco perché – come dicevamo sopra – appare necessario coinvolgere tutti i docenti nella fase di elaborazione del RAV per raccogliere informazioni, suggestioni e chiavi di lettura che possono sfuggire al ristretto gruppo di lavoro.
- c) Il PdM, susseguente al RAV, contiene – come abbiamo visto – le azioni di miglioramento che scaturiscono direttamente dall'analisi della situazione contenuta nel RAV ed in modo particolare dalla individuazione dei punti di forza e di debolezza. Il modello proposto dall'INDIRE prevede quattro sezioni: 1 – Scegliere gli obiettivi di processo più utili alla luce delle priorità individuate nella sezione 5 del RAV; 2 – Decidere le azioni più opportune per raggiungere gli obiettivi scelti; 3 – Pianificare gli obiettivi di processo individuati; 4 – Valutare, condividere e diffondere i risultati alla luce del lavoro svolto dal Nucleo di Valutazione. Ciò che preme sottolineare in questa sede è l'importanza della scelta di obiettivi di miglioramento strettamente correlati alle priorità emerse dal RAV in quanto l'individuazione di obiettivi non strategicamente importanti o di scarsa significatività rischiano di dirottare l'attenzione e le energie dei vari protagonisti verso aspetti marginali della vita dell'istituzione scolastica, trascurando quelli più rilevanti e di peso.

Come si vede la compilazione del RAV, per quanto strutturata e guidata dal modello proposto a livello nazionale, non fa venir meno la responsabilità delle singole istituzioni scolastiche in ordine ad una sua corretta e proficua realizzazione. In questo senso è facile presumere una diversa e variegata capacità riflessiva da parte delle scuole e una differente capacità di individuare i nodi problematici e i relativi interventi migliorativi. Sotto questo profilo il RAV può sollecitare le scuole ad approfondire e perfezionare la cultura dell'autovalutazione.

## L'autovalutazione dell'insegnante

Finora abbiamo parlato dell'attività autovalutativa in riferimento all'istituzione scolastica, ma un altro campo molto importante riguarda l'autovalutazione dei docenti, una pratica tutto sommato abbastanza poco diffusa oggi. Eppure negli anni '70 e '80 del secolo scorso vi sono stati numerosi studi e ricerche basati sull'analisi dell'insegnamento, di matrice soprattutto comportamentista, con il corredo di strumenti di osservazione che dovevano servire ad innalzare il livello di qualità della didattica espressa dai docenti e ad incrementare la consapevolezza rispetto all'agire didattico. Molti di questi studi hanno puntato l'attenzione sull'interazione verbale che si sviluppa in classe tra insegnante e allievi, altri invece hanno preso in considerazione soprattutto i comportamenti non verbali<sup>12</sup>. Al di là delle inevitabili differenze di impostazione e di riferimenti culturali, questi studi hanno tentato di ricondurre in un alveo di scientificità la pratica dell'insegnamento offrendo strumenti di analisi del comportamento docente e un apparato di codifica e interpretazione dei dati in vista di un miglioramento dell'azione didattica. Graziella Ballanti sintetizza i tratti salienti dell'osservazione e analisi del comportamento insegnante: "1. registrare con assoluta fedeltà e precisioni situazioni di interazione verbale di classe; 2. analizzare le registrazioni, applicandovi le categorie o definizioni comportamentali di una fra le molte classificazioni esistenti oggi in proposito; 3. quantificare i risultati ottenuti, in modo più o meno complesso dal punto di vista matematico-statistico, per giungere ad una maggiore obiettività di verifica"<sup>13</sup>.

In sostanza questi approcci tendono ad analizzare il fatto educativo essen-

<sup>12</sup> G. BALLANTI, *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Lisciani e Giunti Editori, Teramo, 1979; G. BALLANTI, *Il comportamento insegnante*, Armando, Roma, 1975; G. BALLANTI e L. FONTANA, *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*, Lisciani e Giunti Editori, Teramo, 1981; D. ALLEN e K. RYAN, *Analisi dell'insegnamento (microteaching)*, Editrice La Scuola, Brescia, 1974; De Landsheere G., *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, Lisciani e Giunti Editori, Teramo, 1979; DUSSAULT G. et alii, *L'analisi dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1976; P. MEAZZINI, *La conduzione della classe: tecniche comportamentali*, Giunti-Barbera, Firenze, 1978; E.J. AMIDON e E. HUNTER, *L'interazione verbale in classe*, Franco Angeli, Milano, 1971; G. DE LANDSHEERE e A. DELCHAMBRE, *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, Lisciani e Giunti Editori, Teramo, 1981; B.F. SKINNER, *Il comportamento verbale*, Armando, Roma, 1976; Flanders N.A., *Interaction Analysis in the classroom. A manual for observers*, Univ. of Michigan, Ann Arbor, 1966; R.M. GAGNÉ, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1973.

<sup>13</sup> G. BALLANTI, *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Lisciani e Giunti Editori, Teramo, 1979, p. 8.

zialmente come un comportamento osservabile e descrivibile attraverso opportuni sistemi di rilevazione dell'interazione verbale in quanto si parte dal presupposto che "l'insegnare dipenda strettamente dal *parlare*; e che il discorso pedagogico sia appunto un *modo* di parlare specifico, oggi diremmo 'sotto controllo del parlante', organizzato e articolato in specifiche *funzioni* tendenti a conseguire obiettivi di insegnamento-apprendimento"<sup>14</sup>. E in effetti i sistemi di rilevazione del comportamento insegnante proposti dai vari autori mirano ad introdurre elementi di cambiamento nel modo di condurre l'azione didattica da parte del docente, anzi più precisamente "la *possibilità di modificazione* dei comportamenti di apprendimento-insegnamento, sulla scorta degli aspetti positivi e negativi osservati. Alcune caratteristiche ormai fisse contraddistinguono questo settore della ricerca pedagogica: la rivalutazione del linguaggio 'quotidiano' in classe, di cui si esige la registrazione fedele, senza alcuna anticipazione di giudizi di valore; la predisposizione di *liste di categorie* a cui ricondurre *tutto* il comportamento verbale registrato; l'uso di un *codice* esemplificativo delle funzioni; la quantificazione dei dati osservati"<sup>15</sup>.

Mario Castoldi<sup>16</sup>, riportando una distinzione proposta da Elio Damiano<sup>17</sup>, ordina i sistemi di analisi prodotti dalla ricerca pedagogica in quegli anni in tre filoni:

- a) "I sistemi centrati sul clima della classe, fondati sull'analisi dell'interazione verbale tra insegnante e alunni a partire dagli studi sulla gestione della leadership proposta da Lewin. Tra di essi si segnalano la griglia di Anderson, il sistema di analisi dell'interazione di Flanders, la scala di interazione verbale di Amidon-Hunter, la tavola di Bales, il sistema di analisi di Joyce e il sistema di Bellack.
- b) I sistemi centrati sulla conduzione del lavoro in aula, fondati sulla funzione svolta dal docente nella gestione metodologico-didattica e comunicativa dell'interazione in classe. La metodologia adottata da questi studi si caratterizza per un approccio induttivo basato sull'individuazione di insegnanti efficaci e sull'analisi delle ricorrenze presenti nelle loro azioni didattiche. Tra di essi si segnalano il sistema di Hughes, il sistema di De Landsheere, il modello di Postic e il modello di Mastromarino.
- c) I sistemi centrati sulle attività di conoscenza svolte in classe, i quali si basano su comportamenti cognitivi attivati dall'insegnante negli allievi; rispetto alle metodologie precedenti, l'attenzione si sposta quindi sul comportamento dell'allievo indotto dalla situazione di apprendimento predisposta dall'insegnante. Tra di essi si segnala il sistema di Taba".

<sup>14</sup> BALLANTI G. e FONTANA L., *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*, Lisciani e Giunti Editori, Teramo, 1981, p. 26.

<sup>15</sup> Ivi, p. 38.

<sup>16</sup> M. CASTOLDI, *Valutare a scuola*, Carocci Editore, Roma, 2012.

<sup>17</sup> E. DAMIANO, *L'azione didattica*, Armando, Roma, 1993.



Va sottolineato che questi sistemi di analisi e osservazione non nascono sempre con una vocazione autovalutativa, ma sono stati spesso utilizzati in questi termini o hanno costituito lo spunto per condurre attività autovalutative. Va pure detto che, sebbene queste proposte abbiano contribuito enormemente a fare luce sull'azione didattica e abbiano suscitato un significativo interesse all'interno della ricerca pedagogica, nella pratica scolastica sono stati poco usati per una serie di intrinseci limiti evidenziati da Castoldi<sup>18</sup>:

- “L'eccessiva complessità metodologica, che ne rende difficile l'impiego in contesti professionali reali;
- La netta separazione tra osservatore e realtà osservata, accentuata dall'uso di strumenti rigidamente predefiniti e articolati in categorie analitiche reciprocamente esclusive;
- La limitazione delle interazioni verbali insegnante-alunni, con conseguente svalutazione delle dimensioni non verbali e dell'incidenza del contesto entro cui avviene lo scambio comunicativo;
- L'ambiguità di molte categorie di osservazione proposte, in contrasto con la loro strutturazione rigida e la pretesa oggettivistica su cui si fondano”.

In effetti nel tempo sono stati privilegiati approcci più “narrativi” in tema di autovalutazione, approcci che privilegiano la ricostruzione narrativa di quanto fatto e la riflessione sull'esperienza. L'insegnante si caratterizza in tal senso come un “professionista riflessivo”, per usare l'espressione di Donald A. Schön: *“gli esperti riflettono su quello che stanno facendo soprattutto quando hanno dubbi o le cose non vanno come si aspettano [...] la riflessione sull'azione è la via per rendere esplicita la conoscenza tacita e per sviluppare soluzioni alternative”*<sup>19</sup>. La riflessione sull'esperienza consente di investigare criticamente il lavoro svolto e di apportare i correttivi che si rendono necessari per meglio condurre l'azione didattica e per conseguire risultati più apprezzabili. Non è un caso che questa capacità venga ritenuta indispensabile per delineare un “insegnante di qualità”, che, secondo quanto riportato da Umberto Margiotta, si estende su cinque dimensioni:

1. “Conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi.
2. Competenze didattiche, cioè la padronanza di un repertorio di strategie didattiche e la capacità di applicarle.
3. Capacità di riflessione e di autocritica, visti come carattere distintivo della professionalità dell'insegnante.
4. Empatia o capacità di identificarsi negli altri e riconoscimento della loro dignità.

<sup>18</sup> M. CASTOLDI, *Valutare a scuola*, cit., p. 241.

<sup>19</sup> D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993, p. 87.

5. Competenza gestionale, dato che gli insegnanti devono ormai assumersi responsabilità gestionali, dentro e fuori dell'aula"<sup>20</sup>.

Questo approccio predilige strumenti che mirano a sollecitare la riflessione dell'insegnante sul proprio operato puntando l'attenzione su alcune aree ritenute particolarmente significative. Se ne trovano significativi esempi nei testi di Castoldi e Margiotta, citati prima. L'esigenza dell'autovalutazione è stata ribadita recentemente in un documento di lavoro elaborato da tre gruppi MIUR che hanno fornito proposte inerenti lo sviluppo professionale dei docenti ("Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio", MIUR, gennaio 2018). In tale documento viene detto che "l'autovalutazione, l'autodescrizione e l'autocomprensione della propria pratica professionale, rappresentano un passaggio utile a identificare le competenze implicate in un buon insegnamento, meglio se aiutate da strumenti descrittivi (rubriche) che possono consentire di "collocarsi" rispetto a standard di riferimento. Gli standard dovrebbero essere osservabili, anche se descrizioni dettagliate ed operative dovrebbero essere oggetto di un lavoro successivo, con possibili evidenze ed esemplificazioni".

Le dimensioni professionali proposte dal gruppo di lavoro possono costituire la base per costruire itinerari autovalutativi in quanto identificano gli aspetti salienti della professione docente:

- Cultura
- Didattica
- Organizzazione
- Istituzione/Comunità
- Cura della professione

A fronte di tutti questi stimoli, sia di carattere scientifico che normativo, va però rimarcato che la pratica autovalutativa da parte dei singoli insegnanti è ancora poco diffusa all'interno della scuola anche per una scarsa formazione su questo tema e sulle forme di conduzione.

### **L'autovalutazione dello studente**

Ancor meno praticata risulta la pratica autovalutativa da parte degli studenti. Com'è noto, da sempre lo studente è destinatario di valutazioni e da sempre egli viene escluso dalla valutazione scolastica. La tradizionale (e naturale) asimmetria che esiste tra insegnante e alunno trova la sua massima espressione nella gestione della valutazione, da sempre appannaggio della classe magistrale. Sono poche le situazioni in cui gli studenti vengono messi nelle condizioni di conoscere i criteri in base ai quali i docenti procedono alla

<sup>20</sup> U. MARGIOTTA, *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999, p. 51.

valutazione degli apprendimenti. Non si considera l'importanza che può assumere ai fini del processo di apprendimento anche il solo rendere informati gli studenti riguardo i criteri che vengono utilizzati per la valutazione dei vari oggetti scolastici in quanto può dare loro la possibilità di indirizzare l'attenzione sugli aspetti ritenuti fondamentali e a innalzare la loro motivazione. Ancor più importante è coinvolgere gli studenti su alcuni aspetti di gestione della valutazione (tempi di svolgimento, regole, uso della valutazione). Si tratta di fare in modo che lo studente affini sempre più le capacità di riflessione e di consapevolezza rispetto alle sue prestazioni scolastiche e sulle forme di funzionamento cognitivo.

Questo aspetto, se curato con la dovuta attenzione, aiuta il processo di consapevolezza nella costruzione del sapere e va nella direzione dell'imparare a imparare, nel senso di conoscere le proprie strategie di apprendimento<sup>21</sup> e quindi di entrare in una dimensione metacognitiva. Assumere consapevolezza di quello che si fa ed essere in grado di ricostruire, interpretare e narrare quello che si è fatto rappresenta una grande opportunità autoregolativa del proprio apprendimento e mira a formare persone responsabili e consapevoli in grado di apprendere dalla propria esperienza.

Per essere efficaci le pratiche autovalutative devono essere inserite in un quadro condiviso di regole scevro da ambiguità. Castoldi<sup>22</sup> propone cinque passaggi fondamentali:

1. Poiché queste pratiche richiedono un certo investimento di tempo ed energie, deve essere riconosciuta e condivisa la loro utilità in vista di una valutazione per l'apprendimento.
2. Occorre prevedere momenti di confronto con altri soggetti (effetto triangolazione) per dare maggiore efficacia ai processi autovalutativi.
3. Per evitare che le pratiche autovalutative si trasformino in forme di mercanteggiamento o di contrattazione, devono essere ben definiti i ruoli dei vari soggetti coinvolti, tenendo conto che il responsabile della valutazione rimane comunque l'insegnante. Le pratiche autovalutative svolgono un ruolo formativo.
4. I criteri di giudizi debbono essere chiari e non ambigui in modo che lo studente abbia dei punti di riferimento sicuri per poter analizzare il proprio operato.
5. Le pratiche autovalutative perseguono l'obiettivo di sollecitare l'attività metacognitiva dello studente. Non si tratta quindi di compilare tabelle o schede, ma di utilizzare strumenti a sostegno di questo compito autoriflessivo.

<sup>21</sup> M. COLOMBO e A. VARANI, *Costruttivismo e riflessività*, Edizioni Junior, Bergamo, 2008, p. 11.

<sup>22</sup> M. CASTOLDI, *Valutare a scuola*, cit., p. 206-207.



## Conclusioni

Abbiamo visto che l'autovalutazione appare ancora poco considerata nelle pratiche valutative delle scuole. Riflettere criticamente sul proprio operato e tentare di apportarvi le necessarie modifiche è un'operazione non sempre agevole da sostenere perché implica un atteggiamento critico nei propri confronti, un porsi domande che non sempre porta a delle risposte, ma più spesso a delle domande ancora più complesse. E talvolta ciò può generare ansia piuttosto che sicurezza, ma forse proprio questo aspetto costituisce la parte più vitale e interessante del mestiere dell'insegnante. Ma in questa sede abbiamo anche insistito sull'importanza dell'autovalutazione da parte dello studente e quindi della possibilità di apprezzare e valutare le proprie conquiste e i propri cambiamenti, di rendersi conto dei progressi compiuti o del percorso ancora da fare. Ci sembra che questo sia un aspetto ancora molto trascurato nella pratica educativa in quanto generalmente si pensa allo studente come destinatario di valutazioni compiute da altri (di solito gli adulti) e quasi mai come protagonista egli stesso di valutazioni e autovalutazioni. Eppure, una scuola che volesse intraprendere questa strada potrebbe molto aiutare l'alunno a sviluppare la "capacità di come si impara", come affermano le Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012.

