

La scuola si interroga.
Strumenti e punti di riferimento nell'esperienza bergamasca
di Giovanna Barzanò

1. Alcune osservazioni di sfondo

Il miglioramento della qualità della scuola e la sua valutazione rappresentano un'esigenza scontata quanto "difficile".

La ricerca educativa sottolinea come nei loro diversi iter decisionali e operativi i sistemi scolastici affrontano il problema attraverso una pluralità di strategie, che si sviluppano a vari livelli e organizzano le loro priorità secondo modalità differenti.

Una prima considerazione riguarda la definizione del concetto di miglioramento, che è strettamente collegata con il concetto di efficacia della scuola. La minore incidenza dell'insuccesso scolastico, la qualità dei risultati di apprendimento, lo sviluppo emotivo degli alunni, l'orientamento alla prosecuzione degli studi ed un fruttuoso collegamento con il mondo del lavoro sono alcuni fattori chiave nell'identificazione della direzione verso cui in linea generale ci si aspetta di sviluppare un miglioramento.

Ma il miglioramento ha molte dimensioni e sfaccettature e ciò che si intende per "scuola efficace" può variare sensibilmente: le definizioni generali trovano interpretazioni e specificazioni particolari nei diversi contesti nazionali, locali e all'interno delle singole scuole. In ogni sistema le definizioni dovrebbero trovare una correlazione e un'integrazione e dovrebbero avere un denominatore comune chiaramente riconoscibile, ma - nella prospettiva della decentralizzazione sempre più- esistono ampi margini di flessibilità e gradi di libertà nell'identificazione degli obiettivi di miglioramento da parte dei livelli "sub-centrali": dal territorio, alla scuola, alla classe.

Gli interrogativi si aprono, spesso contraddittori, sui requisiti e le condizioni del miglioramento, sulle modalità con cui gli "attori" interessati nei diversi livelli decisionali e operativi del sistema debbano essere coinvolti nella sua attuazione e nella sua valutazione.

Chi decide e valuta che cosa è miglioramento, qual è il miglioramento necessario, quali azioni possono essere necessarie a realizzarlo? Chi sottolinea i punti forti e i punti deboli e disegna le mete ulteriori? Molte risposte vengono dalle possibilità di confronto, dall'impostazione di una corretta dialettica dentro-fuori-dentro. Nessuno può valutarsi interamente da solo, ma al tempo stesso un'osservazione solamente esterna non riesce rendere conto in modo esaustivo dei fenomeni considerati. Ci dovrebbe essere un gioco di interazione tra valutatori interni e valutatori esterni, una concorrenza dinamica di attenzione tra chi vive la scuola nella sua quotidianità operativa e chi ne pensa le strutture e gli strumenti in una prospettiva teorica e politica.

Negli ultimi anni nel sistema educativo italiano si è aperto un dibattito animato a questo proposito, ma un progetto nazionale sistematico è ancora "in fieri". Mancano quindi, in larga misura, i riferimenti esterni anche se cresce il bisogno di rendersi conto e di "rendere conto".

Appare chiaro che in molti aspetti della valutazione del sistema e dei sottosistemi educativi l'Italia sarà un "second comer", per stare alla definizione con cui nell'analisi dei processi di innovazione in economia si indica chi adotta nuove strategie dopo che queste sono già state sperimentate in altri contesti.

Nel frattempo sono stati il territorio, gli enti locali, gli istituti di ricerca, qualche volta le scuole tra loro, a creare dei microsistemi di interno-esterno e a relizzare esperienze che hanno sviluppato ipotesi concrete, dove si possono vedere progetti e strumenti messi alla prova, osservati nel loro funzionamento, e si possono "criticare" procedure, esiti e influenze.

2. L'esperienza bergamasca

L'osservazione analitica di alcuni aspetti fondamentali della scolarità è stata al centro di una serie di indagini promosse dal Provveditorato agli Studi di Bergamo sin dal 1984.

Le rilevazioni e le analisi condotte hanno messo in luce problemi e specificità della scuola bergamasca (ad esempio il basso tasso di passaggio dalla scuola media alla scuola superiore tipico della provincia negli anni 80), hanno posto interrogativi e prospettato ipotesi "strategiche" e hanno coinvolto la comunità scolastica in un processo di consapevolizzazione che ha acquisito con il tempo consistenza e sistematicità.(1)

Con gli inizi degli anni '90 si sono creati i presupposti per la costituzione del Sistema Informativo Formazione Lavoro, poi formalizzato nel 1994 con una convenzione interistituzionale sottoscritta da Provveditorato, Provincia, Comune di Bergamo e Regione.

L'obiettivo principale del Sistema Informativo Scuola Lavoro (SIFL) è quello di rendere disponibili informazioni relative al sistema scolastico promuovendo ricerche, analisi, discussioni e proposte in merito ai più rilevanti problemi della scolarità per migliorare l'efficacia della scuola e per favorire una più stretta connessione tra la scuola, il territorio e il mondo del lavoro.

Il programma di lavoro del SIFL si sviluppa attraverso un'interazione continua tra il livello scuola e il livello provincia e comprende attività e prodotti di ordine diverso: rilevazioni ed elaborazioni provinciali a regime; costituzione di una *banca dati individuale e storicizzata* sui circa 120.000 alunni presenti ogni anno nelle istituzioni scolastiche della provincia; percorsi per la consultazione individualizzata degli archivi da parte delle scuole, delle istituzioni e delle forze sociali; strumenti, supporti informatici e consulenze per la realizzazione di percorsi di valutazione e autovalutazione a livello di scuola.

L'esperienza fin qui realizzata si può descrivere e "criticare" secondo una pluralità di punti di vista: una delle prospettive di analisi più significative è quella del rapporto tra l'interno scuola e il punto di riferimento esterno nella costruzione dell'informazione, nella sua traduzione in termini valutativi, nella sua utilizzazione nei processi decisionali di diverso grado.

3. L'informazione come risorsa di miglioramento: le origini del Sistema Informativo Scuola Lavoro

Il concetto che le informazioni siano uno strumento importante per il miglioramento dell'offerta formativa è stato l'assunto fondamentale su cui si è basata la progettazione del SIFL.

Le informazioni devono però essere *utili* perché attraverso di esse si possa conoscere, rendersi conto, discutere le conoscenze per capire i problemi, prospettare soluzioni e orientare le proprie azioni.

Sul concetto di *utilità* delle informazioni nell'ambito educativo c'è una vasta letteratura.(2)

Dietro l'apparente semplicità di questo termine si nascondono molte sfide. Innanzitutto: quali informazioni servono veramente alla progettazione e alla realizzazione del processo educativo? Quali caratteristiche queste devono avere? Quali contenuti, quale accessibilità, quale grado di flessibilità e possibilità di manipolazione? E ancora: come si devono costruire e conservare?

Questi interrogativi sono stati "girati" nel 1987 a docenti e dirigenti scolastici applicandoli ad un problema concreto: quello del passaggio da un ordine di scuola ad un altro, che si manifestava - secondo le rilevazioni disponibili - come momento critico e occasione di molti insuccessi spesso difficili da spiegare.

Nell'ambito di un'attività di formazione sulla continuità tra scuola elementare, media e superiore rivolta a tutti i dirigenti della provincia (circa 230) si è chiesto: quale bagaglio di informazioni deve accompagnare l'alunno che passa ad un'altra scuola perché i suoi nuovi insegnanti possano comprendere le sue potenzialità e i suoi problemi e garantirgli una continuazione adeguata del suo percorso formativo?

Un'articolata attività seminariale organizzata a gruppi "misti" (con componenti di diversi ordini di scuola) aveva portato ad un'analisi critica della situazione esistente e all'elaborazione di diverse proposte "alternative" concrete.

Queste in sintesi le osservazioni: quando si ricevono nuovi alunni in una scuola si riesce a sapere poco di loro, i documenti ufficiali non possono essere consultati in modo sistematico, non si possono sintetizzare o tabulare per avere visioni d'insieme (allora le schede di valutazione erano solo discorsive e per una valutazione elaborabile bisognava attendere il

termine dell'ottavo anno di scuola con i giudizi della terza media). Le informazioni individuali sono molto importanti, ma deve essere possibile combinarle anche in schemi aggregati, passando agevolmente dal dettaglio all'insieme; sono necessarie misure sintetiche sulle capacità acquisite, sul profitto, sulla condizione socio-culturale delle famiglie; sono necessari supporti informatici e percorsi di inserimento dati , di consultazione e analisi semplificati.

Da questa prima fase di riflessione e di lavoro sono nate la *matrice Pin Elementare* e la *matrice Pin Media*, griglie di raccolta di informazioni da compilare da parte degli insegnanti per tutti gli alunni di V elementare e di III media e da trasmettere al grado superiore. Queste contenevano dati anagrafici e di status e una serie di "indicatori" riferiti agli ambiti disciplinari e valutabili secondo una scala pentenaria (qualche esempio tra i 62 indicatori della matrice Pin Elementare: "comprende ciò che legge", "usa la punteggiatura in modo adeguato", "sa eseguire il calcolo mentale con velocità", "sa confrontare e stimare le misure"). Era previsto che dopo aver conosciuto gli alunni e aver effettuato le loro prime valutazioni gli insegnanti del grado superiore restituissero il loro riscontro ai colleghi del grado inferiore.

La struttura della matrice e i suoi "indicatori" nascevano dal lavoro comune e la versione proposta per la prima sperimentazione provinciale era il frutto di combinazioni di ipotesi e di mediazioni che avevano portato a *un'omologazione condivisa*.

Già nel primo anno di sperimentazione (1989) la matrice veniva compilata per più del 50% degli alunni di V elementare e III media, negli anni successivi la percentuale raggiungeva il 90-95% (nel 1994 venivano considerati 8500 alunni di V elementare e 9704 alunni di III media).

Il processo veniva seguito con *attività di formazione*, di consultazione e di *monitoraggio* e si effettuavano diversi adeguamenti e miglioramenti degli strumenti e delle procedure.

In particolare si metteva a punto una procedura informatica che consentiva ad ogni scuola di registrare rapidamente i dati, di avere subito alcune statistiche sui suoi alunni e di aggregare i dati di tutte le scuole in un quadro provinciale.

Inizialmente si inserivano i dati degli alunni di V elementare e di III media, ma si studiavano i modi per aggiornare e storicizzare progressivamente le informazioni, nella prospettiva di rendere disponibile per ogni alunno un file contenente i dati anagrafici e tutti gli elementi ritenuti cruciali del suo curriculum durante tutta la sua permanenza nel sistema educativo.

Contemporaneamente si cominciavano ad attuare esperienze di rilevazione degli apprendimenti in matematica e italiano somministrando test oggettivi a campioni provinciali significativi di circa 2500 alunni di scuola elementare e media. (3)

Queste operazioni rendevano disponibili *molte informazioni nuove* sui livelli di competenza, promuovevano il confronto tra scuole, tra le scuole e le medie provinciali, tra i punteggi oggettivi e le misurazioni intuitive degli insegnanti. Si creavano nuove conoscenze tecniche e naturalmente si accendevano dibattiti.

Uno dei risultati più immediatamente tangibili era la nuova luce che animava le attività di formazione promosse a livello provinciale sui temi della valutazione. La possibilità di lavorare con dati, di trovare compiti concreti nel costruire le proprie interpretazioni, nel fornire suggerimenti migliorativi e nell'ipotizzare soluzioni e compensazione ai problemi riscontrati, favoriva il consolidarsi di modelli di formazione in servizio innovativi più partecipativi ed ideativi di quelli tradizionalmente attuati (una delle iniziative di maggior rilievo è stata nel 90 un corso sulla valutazione della produzione scritta degli alunni, che ha coinvolto circa 400 docenti).

Nel frattempo l'osservazione delle dinamiche attivate consentiva di fare un'analisi schietta dei problemi, dei pregiudizi, delle esigenze emerse.

4. Il funzionamento del sistema oggi.

Le esperienze della matrice Pin e del testing provinciale sinteticamente descritte hanno posto le basi per la costituzione di un sistema informativo che, pur con limiti e lacune da colmare, presenta diverse caratteristiche significative.

Quanto sopra detto tratteggia solo sommariamente le caratteristiche del processo messo in atto.

Ciò che è importante sottolineare è la natura partecipativa di tale processo, applicato a grandi numeri. La continua azione di supporto, monitoraggio e feed-back che ha caratterizzato il rapporto scuole-centro (Provveditorato), ha progressivamente modificato le modalità di lavoro dei dirigenti scolastici e ha intensificato i collegamenti fra le scuole anche di ordine diverso.

Si sono disegnate le strutture e i contenuti della banca dati attuando simulazioni d'uso e di funzionalità prima ancora che la tecnologia fosse disponibile, coinvolgendo nella sua progettazione i più diretti e interessati fruitori.

Molto spesso si fa il contrario: si crea un sistema su una base teorica e si predispongono gli strumenti tecnologici prima di conoscere i contenuti e le procedure.

La matrice Pin ora non esiste più come tale perché gli attuali strumenti di valutazione nazionale sono concepiti in modo rappresentabile e sintetizzabile (gli indicatori, i livelli). Ha lasciato qualche rimpianto per la concretezza delle sue voci e la loro efficacia, ma certo non aveva significato ripetere due valutazioni sostanzialmente simili.

Ciò che è rimasto è il motore del processo, la procedura, i metodi.

Oggi tutte le scuole della provincia, statali e non statali, raccolgono e digitano anno per anno i dati analitici di ogni alunno e li trasmettono al centro e alla scuola dove eventualmente il ragazzo prosegue gli studi.

L'archivio si è completato progressivamente. A partire dal 1994 per ogni alunno frequentante le scuole bergamasche sono disponibili (o saranno man mano prosegue il suo percorso) informazioni relative a:

- dati anagrafici* (sesso, luogo e data di nascita, residenza),
- situazione socio-culturale della famiglia* (professione e scolarità del padre e della madre),
- curriculum scolastico* (scuole e classi frequentate, ripetenze, ritiri, trasferimenti o abbandoni),
- valutazioni ufficiali* (scheda valutazione scuola elementare, esiti I e II media, scheda valutazione finale scuola media, esiti I-II-III-IV superiore, votazioni italiano-matematica - lingua straniera superiori, esiti maturità, orientamento post-diploma).

Il programma di immissione dei dati viene continuamente aggiornato e produce contestualmente alcune elaborazioni di scuola riguardanti i dati correnti, fornendo i raffronti con le medie provinciali riscontrate l'anno precedente (ad esempio il tasso di pendolarismo, la distribuzione di status, la media delle valutazioni negli ambiti disciplinari ecc.).

La disponibilità di dati individuali rende possibile ogni tipo di aggregazione: l'archivio può essere interrogato per elaborazioni relative a tutti gli incroci tra le variabili presenti, sia a livello di scuola che a livello di comune, di distretto, di provincia ecc. Così un comune può conoscere nel dettaglio gli andamenti del pendolarismo dei suoi alunni, una scuola elementare può conoscere il tasso di passaggio alla scuola superiore dei suoi licenziati di quattro anni fa', le associazioni professionali possono avere i nominativi dei neo-qualificati e dei neo-diplomati ecc.

L'accesso all'archivio centrale avviene sempre attraverso il Provveditorato che valuta le richieste: si sta studiando un sistema in rete che possa garantire la necessaria riservatezza.

La banca dati costituisce la base "a regime" del sistema, nel quale hanno un particolare rilievo anche indagini e ricerche che si riferiscono ad aspetti particolari della valutazione.

Si tratta di attività focalizzate soprattutto sulle esigenze della scuola elementare e media che si articolano in una serie di progetti organizzati e condotti da gruppi di lavoro di dirigenti scolastici con la collaborazione di consulenti ed esperti. Queste le azioni più significative:

- *Apprendimento e profitto*

Durante le rilevazioni sugli apprendimenti condotte su campioni provinciali negli anni tra l'88 e il 92 si sono utilizzati strumenti e procedure che hanno permesso a partire dal 93 di allestire una sorta di "servizio testing".

Ogni anno viene offerto alle scuole un set di test standardizzati di profitto (disponibili sul mercato o prodotti a livello provinciale). Le prove sono corredate da linee guida per la somministrazione e l'interpretazione dei risultati e di un supporto informatico per l'immissione e l'analisi dei dati.

Le scuole (circa 50-60 ogni anno per un totale di 8000-9000 alunni) partecipano liberamente all'iniziativa scegliendo gli strumenti più idonei alla propria programmazione.

Il supporto informatico è concepito secondo lo stesso criterio di quello utilizzato per l'immissione delle informazioni nella banca dati: produce alcune statistiche di scuola immediatamente e consente l'aggregazione dei dati a livello provinciale. Si conducono quindi analisi di scuola e analisi provinciali sui partecipanti.

- Percezioni e vissuti degli alunni

Nel 92 è stato introdotto un nuovo filone di indagine volto alla sperimentazione di strumenti di lettura della percezione che gli alunni hanno della loro vita a scuola e dei problemi che essa presenta.

Sono stati utilizzati alcuni strumenti realizzati dal Ministero dell'Educazione Francese opportunamente adattati: in un primo tempo il questionario "come studio, come faccio i compiti" (92), in seguito il questionario "io e la mia scuola"(95).

La modalità di proposta di questi strumenti è analoga a quella adottata per i test: alle scuole vengono forniti istruzioni per la somministrazione e l'interpretazione dei dati e supporti informatici.

A tutt'oggi il questionario "come studio, come faccio i compiti" risulta compilato da 19.805 alunni, e il questionario "io e la mia scuola" -ancora in fase di sperimentazione - da 1453 alunni.

- Costruzione e validazione provinciale di strumenti di valutazione

Si sono costituiti alcuni gruppi di lavoro formati da docenti e dirigenti che, con la consulenza di esperti di varia competenza, hanno prodotto test di diverso tipo: ARCHIMEDE (aritmetica II elem.), ALCOS 7 (lettura II elem.), CLEOS 11 (lettura V elem.), CLEOS 14 (lettura III media), ALICE 11 (storia V elemen., in corso di completamento), ALICE 14 (storia III media).

Le prove prodotte sono state sottoposte a procedimenti di validazione e standardizzazione utilizzando campioni provinciali e vengono utilizzate correntemente nel "servizio testing".

- Consulenza e supporto alle scuole

La fruizione delle potenzialità del sistema da parte delle scuole produce nuove esigenze e necessita di un'attenzione e un'interazione costanti. Si sono costituiti:

- gruppi di lavoro per raccogliere i materiali prodotti dalle scuole e osservare e diffondere i più interessanti percorsi interpretativi realizzati partendo dalle informazioni disponibili
- gruppi di consulenza per supportare le scuole nella costruzione degli standard d'istituto e nel monitoraggio del progresso degli alunni, un'esigenza maturata dalla dimestichezza acquisita da molti nelle esperienze di testing.

5. Verso l'autovalutazione

La prospettiva in cui si è nato ed è cresciuto il servizio informativo bergamasco ha visto sin dall'inizio la scuola come "centro" della valutazione.

Si è cercato di mettere a punto un insieme di strumenti che potessero offrire alle scuole opportunità di evadere dalla propria unità autoriflessiva e spesso asfittica per valorizzare la propria identità all'interno di un panorama più spazioso e più ricco di stimoli.

L'idea che ha sempre sorretto il progetto è quella che, se è vero che l'osservare, il comprendere, il documentare non sono soltanto atti formali legati alla motivazione estrinseca del "rendere conto", ma sono anche e soprattutto ingredienti fondamentali per promuovere il miglioramento, queste azioni devono esercitarsi in un contesto dialettico, improntato su una sferzante dinamica interno-esterno.

La domanda è stata: come creare un esterno interiorizzabile?

Quando si parla di esterno in fatto di valutazione, si moltiplicano le esitazioni e le perplessità. Nel contesto bergamasco è sempre più frequente la percezione delle potenzialità di valorizzazione che "il controllo" porta con sé: c'è il desiderio di essere osservati per far vedere quanto si è fatto, che cosa si è ottenuto, che cosa si sta progettando.

I tentativi, le prove, le iniziative aperte, le discussioni che sono state alla base della costituzione del SIFL, hanno sicuramente contribuito in modo rilevante a creare una cultura e una fiducia nella valutazione che si rivelano in questo momento quanto mai attuali. Anzi si

può quasi dire che si nota in molti una sensazione di privilegio e di soddisfazione per l'essere venuti prima, per essere già nel contesto.

Nelle diverse iniziative organizzate ci sono spesso stati momenti critici (i tabelloni con i confronti, i risultati dei test, gli sforzi tecnologici senza strumenti...). Ma nel complesso le scuole hanno potuto discutere, fare, toccare con mano, proporre, sviluppare. Hanno potuto passo passo vedere di che cosa si trattava e non si sono sentite tradite.

Sotto il profilo emotivo e "filosofico" l'interiorizzazione dell'esterno si può considerare riuscita.

Rimangono però alcuni problemi che è importante considerare.

Il sistema che adesso si è creato - tra banca dati, servizio testing ed altre iniziative- non richiede più gli sforzi pionieristici che erano necessari all'inizio: molte procedure sono semplificate, sono entrate nella routine e non sono oggetto di alcun pregiudizio. Il suo funzionamento costa poco in termini di risorse e di energie.

E' la sua utilizzazione, adesso che è in una certa misura "pronto" e rodato, che sembra costare molto. Per quanto ne possiamo capire questo non è dovuto ad un difetto di fabbricazione, ma è insito nel processo di sviluppo delle informazioni che è stato attivato: è probabilmente sull'aspetto tecnico dell'interiorizzazione dell'esterno che bisogna porsi ulteriori interrogativi.

Se si prendono in considerazione i quesiti delle scuole e i prodotti di "elaborazione" che queste realizzano per conto proprio utilizzando le informazioni e i percorsi disponibili per leggere la propria realtà -proprio come è previsto- appare evidente una moltiplicazione delle esigenze tecniche a cui si fatica a rispondere. La proposta ha suscitato un desiderio di fare da cui continuano a scaturire nuove necessità.

C'è l'esigenza di interpretare la significatività di un dato statistico, di capire una nuova procedura informatica, di sapere se gli item di un nuovo test di istituto sono corretti. Ci sono molte sottoutilizzazioni delle iniziative intraprese e delle elaborazioni effettuate, che rimangono tali, perché dopo un buon processo e molto lavoro manca la consulenza ad hoc di un esperto, perché si è sbagliata la calendarizzazione delle attività o perché non si presentano correttamente i risultati.

Alcune di queste esigenze possono essere raccolte a comune denominatore e possono trovare risposta in attività di formazione, proposte di moduli operativi più dettagliati, materiali esplicativi. Altre devono avere soluzioni ad hoc.

Perché il processo di appropriazione della dinamica interno-esterno risulti efficace è senz'altro necessario stabilire un limite chiaro tra quanto deve essere fatto con procedure "generalizzate" e quanto ognuno si può fare in proprio sulla scorta delle suggestioni ricevute. Ma anche il "fare in proprio" non può essere abbandonato.

Per far funzionare un progetto di autovalutazione risulta quindi indispensabile ideare un ampio spazio di "consulenza dedicata" e stabilirne le caratteristiche e i contorni.

Questo significa cimentarsi con una nuova struttura organizzativa e con nuovi modelli di diffusione delle conoscenze e di formazione.

1) Draghiccio, E., Riflessioni sulla produttività della scuola, in: La Produttività della scuola in Provincia di Bergamo, Quaderni del Provveditorato, n.2, Bergamo, 1990.

2) Ad esempio: Fasano, C., Conoscenza, ignoranza e utilità epistemica: problemi nella costruzione dei sistemi di indicatori, in: OCSE, Valutare l'insegnamento, tr. it., Roma, Armando, 1994.

3) Barzanò, G., Le ricerche sulla "produttività" della scuola in provincia di Bergamo, in AA.VV. L'efficacia della scuola: contributi al dibattito internazionale, Moretti e Vitali, Bergamo, 1995.