EURYDICE

Direzione generale dell'Istruzione e della cultura

Valutazione delle Scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa

Commissione europea

EURYDICE

VALUTAZIONE DELLE SCUOLE DELL'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA

IN EUROPA

Eurydice
La rete di informazione sull'istruzione in Europa

Questo documento è stato pubblicato dall'Unità europea Euridyce, con il supporto economico della Commissione europea (Direzione generale per l'educazione e la cultura).

Disponibile in inglese (*Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*), francese *(L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe)* e tedesco *(Evaluation der allgemein bildenden Schulen im Bereich der Schulpflicht in Europa)*.

Questo documento è disponibile anche su Internet (http://www.eurydice.org).

Testo completato nel dicembre 2003.

© Eurydice, 2004.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto in parte, eccetto che per scopo commerciale, facendo precedere l'estratto da un riferimento completo a 'Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa', seguito dalla data di pubblicazione del documento.

Le richieste di autorizzazione alla pubblicazione dell'intero documento, devono essere indirizzate all'Unità europea.

Fotografia di copertina: © Dennis Harms / Van Parys Media

Eurydice
Unità europea
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: http://www.eurydice.org

PREFAZIONE

Un'istruzione obbligatoria di qualità per tutti è la base fondamentale richiesta per costruire una vera Europa della conoscenza. Questo è uno dei contributi richiesti ai sistemi educativi dalla strategia di Lisbona per far sì che una nuova economia europea diventi entro il 2010 la più competitiva e dinamica al mondo, con una maggiore coesione sociale.

Tuttavia, gli strumenti necessari alla misurazione e promozione di questo devono essere ancora elaborati. È per rispondere a questa sfida, che coinvolge tutti i Paesi europei e incoraggiare la cooperazione in quest'area, che il 12 febbraio 2001, il Parlamento e il Consiglio hanno adottato una raccomandazione riguardante, specificatamente, la valutazione della qualità dell'istruzione scolastica.

Lo studio comparato eseguito da Eurydice contribuisce senza dubbi a fornire una maggiore comprensione della situazione attuale. Vorrei esprimere i miei più sentiti ringraziamenti alla rete Eurydice per questa relazione dettagliata ed esaustiva degli approcci adottati nella valutazione delle scuole in Europa, preparata utilizzando monografie nazionali.

Il presente studio indica che la valutazione della qualità degli istituti scolastici assume varie forme. Ogni paese ha elaborato una modalità che corrisponde sia al proprio metodo di gestire e organizzare il sistema educativo e ai propri obbiettivi. Al di là di questa diversità risiede una generale presa di coscienza che esiste un bisogno cruciale in tutti gli ambiti di un controllo di qualità e di implementazione dei miglioramenti, conformemente a una appropriata divisione delle responsabilità tra autorità educative e le stesse scuole.

Per questo la cooperazione europea è essenziale, specialmente poiché alcuni paesi hanno già sviluppato una vera e propria cultura della valutazione, che potrà sicuramente influenzare positivamente gli altri sistemi educativi. La valutazione della qualità dell'istruzione scolastica, sta quindi al centro degli obbiettivi, da oggi al 2010, assegnati ai sistemi di istruzione e formazione, al fine di contribuire al successo della strategia elaborata a Lisbona.

Viviane Reding

Commissario europeo per l'istruzione e la cultura

Gennaio 2004

INDICE

Prefazione

Glossario

Introduzione generale

QUADRO GENERALE

POSIZIONE DELLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE NEI SISTEMI NAZIONALI DI VALUTAZIONE (DIAGRAMMI)

Capitolo 1: Principali modalità di valutazione interna ed esterna

INTRODUZIONE

1 – Suddivisione dei compiti tra i valutatori esterni

2 – Partecipazione della comunità educativa alla valutazione interna

3 – Relazioni tra modalità di valutazione esterna e interna

4 – Giudizi formulati sugli insegnanti come parte della valutazione delle scuole

RIEPILOGO

Capitolo 2: Criteri di valutazione

INTRODUZIONE

1 – Definizione dei criteri adottati per la valutazione esterna

2 - Criteri di valutazione esterna: processi e risultati

3 – Analisi del contenuto dei criteri della valutazione esterna

4 – Standard richiesti dalla valutazione esterna

5 – I criteri della valutazione interna

RIEPILOGO

Capitolo 3: Procedure e uso dei risultati della valutazione

INTRODUZIONE

1 – Fasi della procedura di valutazione

2 – Conseguenze della valutazione esterna per le scuole

3 – Pubblicazione dei risultati della valutazione esterna

4 – Rapporti con la valutazione del sistema educativo

5 – Uso dei risultati della valutazione interna

RIEPILOGO

Capitolo 4: Valutatori

INTRODUZIONE

1 - Valutatori esterni delle funzioni educative: prima formazione, reclutamento e status professionale

2 – Il coinvolgimento dei valutatori esterni nel monitoraggio della valutazione

3 – Formazione e supporto per i valutatori interni

RIEPILOGO

CONCLUSIONI GENERALI

Allegato

Elenco delle figure

Riferimenti

Ringraziamenti

GLOSSARIO

CODICI E ABBREVIAZIONI

Codici paese

EU	Unione europea
BE	Belgio
BE fr	Belgio – Comunità francese
BE de	Belgio – Comunità tedesca
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga
DK	Danimarca
DE	Germania
EL	Grecia
ES	Spagna
FR	Francia
IE	Irlanda
IT	Italia
LU	Lussemburgo
NL	Paesi Bassi
AT	Austria
PT	Portogallo
FI	Finlandia
SE	Svezia
UK	Regno Unito
UK (E)	Inghilterra
UK (W)	Galles
UK (NI)	Irlanda del Nord
UK (SC)	Scozia

paesi EFTA/EEA	I tre paesi dell'Associazione europea di libero scambio, membri dello spazio economico europeo
IS	Islanda
LI	Liechtenstein
NO	Norvegia

Paesi candidati (al momento della stampa della presente pubblicazione)

BG	Bulgaria
CZ	Repubblica Ceca
EE	Estonia
CY	Cipro
LV	Lettonia
LT	Lituania
HU	Ungheria
MT	Malta
PL	Polonia
RO	Romania
SI	Slovenia
SK	Slovacchia

Abbreviazioni relative a indicatori statistici e altre classificazioni

(:)	Dati non disponibili
(–)	Non pertinente
(△)	Variabile (dipende dalle autorità educative locali)

Altre abbreviazioni

AHS	*Allgemeinbildende höhere Schulen*	AT
ČŠI	*Česká školní inspekce*	CZ
EA	*Education authorities* (cfr. anche LA – *Local authorities*)	UK (S)
EFQM	European Foundation for Quality Management	EU
EKK	*Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus* (Centro nazionale di abilitazione e esami)	EE
ETI	*Education and Training Inspectorate*	UK (IN)
EVA	*Danmarks Evalueringsinstitut* (Istituto danese per la valutazione)	DK
HED	*Heads if education directorates* (Capi dei consigli dell'educazione)	EL
HEOFF	*Heads of educational Offices* (Capi di uffici educativi)	EL
HMI	*Her Majesty's Inspector(s) of Schools*	UK (I)
HMIE	*Her Majesty's Inspectorate of Education*	UK (S)
ICEC	*Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa*	ES
IEN	*Inspecteurs de l'éducation nationale*	F R
INCE	*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*	ES
INVaISI	Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione (INVaLSI)	IT
IGE	*Inspecção Geral da Educação*	PT
IPR	*Inspecteurs pédagogiques régionaux*	FR
KEE	*Kendro Ekpedeftikis Erevnas* (Centro di ricerca pedagogica)	EL
LA	*Local authorities (cfr. anche EA – Education authorities)*	UK (S)
LEA	*Local education authorities*	UK (I/G)
MEPI	Istituti pedagogici regionali	HU
NAE	Agenzia nazionale per l'istruzione *(Skolverket)*	S
NBE	Consiglio nazionale scolastico	FI
NBE	Consiglio scolastico norvegese	NO
OFFI	*Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda* (Ufficio nazionale per la frequenza all'istruzione secondaria)	HU
Ofsted	*Office for Standards in Education*	UK (I)
OKÉV	*Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont* (Centro esami e valutazione scolastica)	HU
PI	Istituto pedagogico	EL
SCRIPT	*Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques*	LU

Uso del corsivo nel testo

Tutti i termini il cui uso è limitato a un paese o comunità e che non sarebbero normalmente comprensibili da un lettore straniero, vengono riportati in corsivo, a prescindere dalla versione linguistica della pubblicazione.

INTRODUZIONE GENERALE

Il miglioramento della qualità dell'insegnamento è una preoccupazione costante per chi si occupa dell'elaborazione delle politiche nazionali. La valutazione dell'istruzione offerta agli studenti è uno dei mezzi tramite i quali è possibile raggiungere questo obbiettivo. Questa valutazione dell'offerta educativa può assumere diverse forme a seconda delle componenti che vengono esaminate: i processi di insegnamento realizzati dagli insegnanti, le funzioni assunte dagli istituti scolastici, le attività di gestione e amministrazione delle autorità locali, il funzionamento del sistema educativo nel suo complesso o ancora il rendimento degli studenti che possono essere esaminati sia da singoli insegnanti o scuole, sia da un'autorità educativa locale o a livello nazionale. Tutti questi aspetti possono essere oggetto di un'analisi comparativa. Tuttavia, questo studio si concentra esclusivamente sulle modalità di valutazione delle **scuole** dell'istruzione obbligatoria. La decisione di procedere in questo modo riflette i termini della raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (12 febbraio 2001) sulla cooperazione europea in materia di valutazione della qualità dell'istruzione scolastica. È chiaro dalla raccomandazione che il miglioramento della valutazione della qualità dell'istruzione si gioca a livello di scuola. La raccomandazione accentua l'interrelazione tra valutazione interna e valutazione esterna e invita gli Stati membri a "incoraggiare l'autovalutazione scolastica[1] quale metodo che consenta di fare degli istituti scolastici dei luoghi di apprendimento e di perfezionamento, in grado di mettere in relazione l'auto-valutazione e la valutazione esterna" (pagina 60/53 della raccomandazione).

La presente introduzione è suddivisa in due sezioni. La prima definisce il quadro generale dell'analisi comparativa indicando l'oggetto di questo studio (la scuola), insieme alla sua unità analitica (l'approccio alla valutazione), la metodologia, l'ambito, la struttura generale e il contenuto.

La seconda parte contiene diagrammi che forniscono un profilo generale dei sistemi di valutazione. Questi diagrammi aiutano il lettore a capire la relazione tra la valutazione delle scuole e il sistema complessivo di valutazione di un determinato paese. I diagrammi possono variare in modo considerevole da un paese all'altro, sia dalla prospettiva dei valutatori che da quella delle componenti sottoposte a valutazione (alunni, insegnanti, scuole, autorità educative locali o il sistema educativo nel suo complesso). La seconda parte dell'introduzione fornisce anche alcuni elementi di comprensione della posizione di ciascuno dei diversi paesi, rispetto allo studio nel suo complesso.

QUADRO GENERALE

A. L'oggetto dello studio: le scuole

La valutazione delle scuole si occupa delle attività del loro personale considerato collettivamente, senza associare la responsabilità delle attività a uno o più componenti del personale, con la sola eccezione del capo di istituto. È necessario tenere sempre presente, che la gamma di attività sottoposte a valutazione varia da un paese all'altro e dipende dal livello di autonomia degli istituti scolastici. Sono prese in considerazione solo le attività effettivamente realizzate da un istituto, che possono essere oggetto di una valutazione.

[1] Il termine "autovalutazione", viene comunemente adottato per riferirsi generalmente a tutti i tipi di valutazione che avvengono a livello di istituto scolastico. Per chiarire i concetti, è stata tracciata una distinzione tra autovalutazione (valutazione nella quale i responsabili della valutazione definiscono le responsabilità che si assumono) e la valutazione interna (nella quale, indipendentemente dalla raccolta dei dati, il giudizio viene formato da singoli individui, o gruppo di persone, che sono membri dello staff o alunni dello stesso istituto). Nel quadro dell'analisi comparativa, tutte le valutazioni eseguite dagli stessi istituti vengono definite come "interne".

Quando è il capo di istituto ad essere l'oggetto di una valutazione che riguarda l'insieme delle attività della scuola (incluse quelle che non realizza personalmente) e i risultati vengono utilizzati per migliorare la qualità della scuola, l'operazione viene considerata come una valutazione della scuola.
Tuttavia, quando il capo di istituto viene valutato dal consiglio scolastico, per valutare le sue attività di gestione delle risorse e/o di gestione del personale, si considera che si tratti di una valutazione su base individuale e pertanto non viene presa in considerazione.

La valutazione degli insegnanti su base individuale viene presa in considerazione solo nei termini del modo con cui si relaziona con la valutazione degli istituti scolastici (cfr. Capitolo 1, sezione 4). In alcuni paesi, la valutazione di una scuola consiste essenzialmente in un giudizio relativo al lavoro dei suoi insegnanti, mentre la valutazione del modo in cui funziona come scuola non merita che una piccolissima considerazione. Per questo motivo è importante identificare in modo preciso i paesi che nel corso di questa ricerca, non vengono presi in considerazione quando la preoccupazione principale è quella di esaminare gli approcci alla valutazione esterna delle scuole.

Gli obbiettivi della valutazione permettono di distinguere tra la valutazione delle scuole in termini di offerta educativa (in questo caso la valutazione cerca di monitorare o migliorare il rendimento delle scuole stesse) e la valutazione dei singoli insegnanti (la quale intende monitorare il loro lavoro o aiutarli a migliorare il proprio rendimento personale). In pratica, quando le scuole sono l'oggetto della valutazione, i risultati vengono presentati come un unico corpo omogeneo (non vi è feedback personalizzato). Dall'altra parte se gli insegnanti vengono valutati individualmente, coloro che sono oggetto dell'osservazione ricevono un feedback scritto o verbale sul loro lavoro. Questi due tipi di valutazione possono essere combinati: la valutazione della scuola può anche fornire l'opportunità per dare un giudizio sul lavoro dei singoli insegnanti, sostenuti da suggerimenti e raccomandazioni.

La valutazione delle autorità educative locali o delle autorità organizzative locali, la valutazione individuale degli studenti e l'analisi complessiva dei sistemi educativi non sono caratteristica centrale del nostro studio. Più specificatamente non vengono esaminati le questioni relative ai metodi di valutazione degli studenti, che permettono loro di ottenere una qualifica o di passare da una classe alla successiva,.

Allo stesso modo, le strategie per il monitoraggio dello "stato di salute" complessivo dei sistemi educativi, quali test standardizzati che devono essere sostenuti dagli alunni (o da un campione rappresentativo degli stessi) a una o più tappe del loro percorso scolastico, sono marginali ai fini di questa ricerca. Infine, se il risultato della valutazione degli alunni (con test di questo tipo o esami formali di qualifica), sono utilizzati per valutare le singole scuole, vengono discussi come criteri rilevanti (Capitolo 2). In modo analogo, vengono forniti riferimenti a situazioni in cui i risultati delle valutazioni delle singole scuole vengono raccolti e utilizzati dalle autorità superiori per valutare lo stato del sistema educativo (Capitolo 3).

B. L'unità di analisi: la modalità di valutazione

L'analisi comparativa viene strutturata intorno al concetto di "modalità di valutazione", che costituisce l'unità di analisi dello studio. Una modalità di valutazione si definisce come un insieme di componenti, incluso il tipo di valutatore, gli aspetti valutati e i criteri di valutazione, le procedure e l'uso dei risultati della valutazione.

È probabile che i valutatori debbano rispondere all'autorità scolastica (locale, regionale o centrale) responsabile di una data scuola. In questo caso, si parlerà di **valutazione esterna**, vale a dire di una valutazione effettuata da persone non direttamente coinvolte nelle attività della scuola sottoposto a valutazione.

I valutatori possono anche essere persone o gruppi di persone direttamente coinvolte nelle attività dell'istituto scolastico (ad esempio il capo d'istituto, il personale insegnante e amministrativo, gli studenti), o direttamente interessate da queste attività (come nel caso dei genitori o dei componenti della comunità locale). Tutte queste persone possono essere riunite sotto il concetto di 'comunità scolastica'. Nel caso di questo gruppo specifico, e solamente ai fini di questo analisi comparativa, si parlerà di **valutazione interna**.

La valutazione può essere affidata a esperti indipendenti. Questi ultimi sono responsabili della definizione dei criteri di valutazione e delle procedure da adottare e della formulazione del giudizio. Essi sottopongono i risultati della loro valutazione al responsabile che si occuperà dell'uso che ne verrà fatto: sia si tratti di un organo che è parte dell'autorità educativa oppure che debba rispondere direttamente a essa (in tal caso gli esperti fanno parte di una valutazione esterna), sia il capo d'istituto o un gruppo di persone all'interno dell'istituto stesso (in tal caso gli esperti contribuiscono alla valutazione interna).

I compiti della scuola possono essere oggetto della valutazione vengono classificati in sei principali ambiti di responsabilità:

da una parte vi sono funzioni **educative** che comprendono:

- (a) l'insegnamento/apprendimento di capacità e conoscenze, e
- (b) l'insegnamento/apprendimento dei modelli appropriati di comportamento sociale e crescita personale, incluso l'orientamento professionale.

dall'altra vi sono le funzioni **amministrative** che comprendono:

- (c) la gestione delle risorse umane;
- (d) la gestione delle risorse operative;
- (e) la gestione delle risorse dei capitali, così come
- (f) le attività relative all'informazione, alla documentazione, alle relazioni esterne e ai partenariati.

Nonostante la stessa funzione possa essere valutata in vari paesi, gli aspetti specifici esaminati, possono variare in modo considerevole. Per questo motivo, è interessante analizzare la misura in cui i **criteri di valutazione** vengono definiti, poiché, quando questo si verifica a livello centrale, si ha un'idea molto precisa di ciò che è l'oggetto della valutazione

Le **procedure di valutazione** includono le diverse fasi seguite dai valutatori, quali la raccolta delle informazioni e lo studio dei documenti prima della visita, la discussione del loro rapporto insieme alle persone interessate e l'esistenza di un'eventuale verifica (follow up) per verificare l'effettiva adozione di eventuali raccomandazioni.

L'uso dei risultati della valutazione comprende tutte le fasi associate al giudizio (incluse raccomandazioni/consigli o sanzioni), ma anche la possibilità di riunire i risultati delle valutazioni svolte in diversi istituti scolastici, per monitorare il sistema di istruzione nel suo complesso.

Il fattore chiave per stabilire se si tratta di una o più modalità di valutazione **esterna** è l'esistenza di uno o più valutatori. Ogni volta che la valutazione esterna viene effettuata da valutatori che rispondono ad autorità distinte (quali un ispettore del ministero, un pubblico ufficiale locale o dei dipartimenti collegati a ministeri diversi), si presume che esistano due o più modalità di valutazione esterna.

I paesi in cui si possono chiaramente identificare diverse modalità di valutazione **interna** sono relativamente poco numerosi. In generale, una singola entità responsabile della valutazione, fa intervenire più persone nelle varie fasi del processo.

C. Metodologia

Come primo passo, sono state preparate delle monografie a cura delle Unità Nazionali della Rete, in modo da rendere immediatamente accessibili ai decisori politici, informazioni comprensive sugli approcci adottati nella valutazione dell'istruzione obbligatoria, nei 30 paesi facenti parti del programma Socrates. Le monografie sono state tutte redatte seguendo delle linee guida comuni dei contenuti, per permettere ai lettori di accedere in modo rapido e sicuro alle informazioni dettagliate paese per paese. Le linee guida sono state preparate dall'unità europea di Eurydice in collaborazione a varie unità nazionali, riunite in un gruppo di lavoro ristretto([2]). La versione in lingua inglese delle monografie e, in alcuni casi, una versione nella lingua nazionale corrispondente può essere consultata direttamente sul sito web Eurydice al link address: http://www.eurydice.org/Documents/Evaluation/en/frameset_eval.html

In un secondo momento ha coinvolto l'Unità Europea di Eurydice ha usato le informazioni contenute nelle monografie per preparare, insieme alle Unità Nazionali, un'analisi comparativa su alcune questioni cruciali relative alla valutazione delle scuole. L'obbiettivo non è stato quello di fornire una descrizione esaustiva della situazione in ciascun paese, in quanto questa è già presente nelle monografie, bensì di usare la comparazione per chiarire alcune questioni specifiche di interesse comune nella valutazione delle scuole.

Gli aspetti terminologici sono importanti nel campo della valutazione in generale e in particolare nella valutazione delle scuole. Molte pubblicazioni utilizzano termini diversi, corrispondenti a definizioni comuni. Viceversa, gli stessi termini a volte vengono utilizzati per riferirsi a tipi di valutazione molto diversi da un paese all'altro. Per questo motivo, è stato preparato un elenco di termini per fornire informazioni basate su concetti comuni utilizzati sia nella preparazione delle monografie che dello studio comparato. L'elenco è accessibile sul sito web di Eurydice al seguente indirizzo: http://www.eurydice.org/Documents/Evaluation/terminology_en.html

D. Ambito della ricerca

L'ambito della ricerca è limitato agli istituti del **settore pubblico**, vale a dire a quegli istituti finanziati e amministrati dall'autorità pubblica, tenendo presente che si tratta della grande maggioranza delle scuole. Tre paesi fanno eccezione: Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, dove gli istituti privati sovvenzionati dallo stato sono numerosi e ricevono finanziamenti molto sostanziosi dall'autorità pubblica. In questi tre paesi la ricerca si occupa di questo tipo di scuole.

L'oggetto di questa ricerca è **l'istruzione obbligatoria a tempo pieno.** Nel complesso la situazione è esattamente la stessa, sia per l'istruzione primaria che per la secondaria (inferiore). Quando necessario vengono descritte le differenze tra i due livelli di istruzione tanto nel quadro delle monografie che in quello dello studio comparativo. Nei casi in cui le modalità di valutazione delle scuole sia a livello preprimario e post-obbligatorio sia identiche a quelle adottate negli istituti dell'istruzione generale obbligatoria, questo viene specificamente menzionato nell'introduzione alle monografie (sezione 4).

La ricerca è incentrata esclusivamente sull'**istruzione generale** ed esclude gli istituti di formazione professionale. Nella maggioranza dei paesi questo tipo di istruzione costituisce un settore separato, che viene offerto una volta completata la scuola dell'obbligo e per il quale si presuppone una raccolta di dati separati.

---

2 Le Unità che hanno partecipato alle attività del gruppo ristretto sono state le seguenti: Belgio (BE nl), Germania (D-*Länder*), Francia, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia, Regno Unito (SC), Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Bulgaria, Repubblica Ceca, Cipro, Lituania, Ungheria e Slovacchia.

Poiché la ricerca è focalizzata sull'istruzione generale **ordinaria**, essa non prende in considerazione gli istituti separati per l'educazione speciale. Nei casi in cui le modalità di valutazione di questo tipo di istituti sia identico a quelle adottate nelle scuole dell'istruzione generale obbligatoria, questo viene specificamente menzionato nell'introduzione alle monografie (sezione 4).

L'**anno di riferimento** dello studio completo (monografie e analisi comparativa) è il **2000/2001**. Le monografie includono un breve quadro storico come introduzione, insieme a una disamina del dibattito in corso e progetti pilota nella parte conclusiva (parte III). Nell'analisi comparata, gli aspetti storici in grado di fornire una migliore comprensione della situazione attuale, come pure il contenuto del dibattito e le tendenze recenti (riforme introdotte dal 2001), vengono presentati nelle varie sezioni dei capitoli, a seconda dell'argomento trattato.

Per quanto riguarda l'analisi comparativa, è necessario notare che non tutte le modalità di valutazione esterna identificate nei vari paesi, si trovano in tutte le fasi dello studio:

- le modalità che valutano almeno le **attività educative** eseguite dalle scuole trovano riferimento in tutti capitoli dello studio.
- le modalità di valutazione esterna che **trattano esclusivamente la gestione** (e non esaminano questioni educative) trovano riferimento in tutti i capitoli, eccetto nel capitolo 4.
- le modalità di valutazione esterna condotta da **dipartimenti specializzati**, che si occupano di attività specifiche (relative alla contabilità, sicurezza ecc.) vengono trattate solamente nella sezione 1 del primo capitolo.
- le modalità di valutazione esterna che si occupano principalmente dei **singoli insegnanti** (che si occupano della scuola in maniera marginale) vengono trattati solamente nella sezione 4 del capitolo 1.
- le modalità di valutazione in cui un tipo specifico di valutatore interviene solamente quando i risultati della valutazione effettuata da un valutatore di un altro tipo sollevano un problema (la cosiddetta **valutazione secondaria**), non vengono assolutamente considerati.

	Capitolo 1 Principali modalità	**Capitolo 2 Criteri di valutazione**	**Capitolo 3 Procedure e uso dei risultati**	**Capitolo 4 Valutatori**
Valutazione esterna dell'insegnamento (e della gestione)	Sezione 1, 3, 4	Sezione 1, 2, 3, 4	Sezione 1, 2, 3, 4	Sezione 1, 2
Valutazione esterna incentrata esclusivamente sulla gestione	Sezione 1, 3	Sezione 1, 2	Sezione 1, 2, 3, 4	-
Valutazione esterna svolta da dipartimenti specializzati	Sezione 1	-	-	-
Valutazione esterna incentrata esclusivamente sugli insegnanti	Sezione 4	-	-	-
Valutazione interna	Sezione 2, 3, 4	Sezione 5	Sezione 5	Sezione 3

E. Contenuto dell'analisi comparativa

La struttura di quest'analisi è basata su una serie di domande/problematiche selezionate dalle monografie. Gli elementi descrittivi nazionali sono inclusi nell'analisi comparativa, solo quando questi risultano essenziali per la comprensione sotto forma di esempi che rendono l'analisi più chiara. Questi esempi sono inseriti nel testo, stampati con un carattere più piccolo e con un rientro rispetto al margine sinistro, in maniera da poter affrontare la lettura in due modi: concentrandosi esclusivamente sul testo principale (comparativo), oppure esaminando il testo integrale (inclusi gli esempi propri di ciascun paese).

I capitoli sono strutturati intorno a domande significative: **chi** esegue la valutazione (capitolo 1) **cosa** (capitolo 2), **come** e per quale **scopo(i)** (capitolo 3) e facendo l'uso di quali **competenze** (capitolo 4).

Il primo capitolo individua le principali modalità di valutazione esistenti, distinguendo tra modalità interna ed esterna. Le prime due sezioni trattano separatamente la valutazione interna e quella esterna. Queste si occupano, rispettivamente, dell'interrelazione tra le diverse forme di valutazione esterna quando più modalità coesistono e del livello di partecipazione dei vari protagonisti della scuola alla valutazione interna. La terza sezione esamina la relazione tra le modalità di valutazione esterna ed interna. Infine, la quarta sezione stabilisce se la valutazione degli insegnanti fa parte della valutazione interna ed esterna delle scuole.

Il secondo capitolo tratta i criteri per la valutazione delle scuole. Per prima cosa, esamina i principali oggetti di valutazione (educazione contrapposta alla gestione) e il modo in cui ciascun paese stabilisce, a livello nazionale, cosa deve essere preso in considerazione dai singoli valutatori. Successivamente, il capitolo identifica i paesi in cui i parametri di valutazione sono stati formulati con chiarezza a livello nazionale e li confronta in dettaglio. Analizzando i livelli/tipi di requisito, è anche possibile rilevare se la valutazione tende a essere normativa (quando confronta la situazione di una scuola con altre dello stesso tipo, o con una situazione standard definita dallo Stato) oppure, in alternativa, basata su criteri specifici (quando confronta la situazione di un dato istituto in relazione agli obbiettivi definiti specificatamente per esso). L'ultima sezione di questo capitolo esamina fino a che punto i criteri di valutazione interna siano stabiliti dalle autorità educative.

Il terzo capitolo si occupa delle procedure realizzate e dell'uso dei risultati della valutazione. Le questioni relative alle procedure richiedono l'esame di diverse strategie presenti nella valutazione esterna (esame dei documenti prima della visita, discussione dei risultati prima della stesura del rapporto ed eventuale verifica). L'uso dei risultati della valutazione esterna viene esaminato da tre punti di vista: le conseguenze per l'istituto scolastico in particolare, la pubblicazione dei risultati e la valutazione dell'intero sistema educativo, usando i risultati della valutazione esterna delle scuole. L'uso dei risultati della valutazione interna è l'oggetto della sezione finale di questo capitolo.

Infine, il quarto capitolo riguarda le competenze dei valutatori, rivedendo i diversi tipi di qualifica ed esperienza professionale richieste per diventare valutatori professionisti, le opportunità di formazione continua e di supporto durante il servizio, le strategie dei gruppi di lavoro per attivare persone che possiedono competenze diverse, ecc. Il livello di specializzazione dei valutatori esterni corrisponde alla varietà di compiti che devono valutare. Il capitolo prosegue esaminando il grado di coinvolgimento dei valutatori esterni, nell'introduzione delle modifiche apportate dalla valutazione. Si conclude quindi con una sezione dedicata alle competenze dei valutatori interni (generalmente il capo di istituto e/o gli insegnanti, e meno frequentemente i genitori) e all'esame dell'offerta di formazione e di supporto e, più specificatamente, la possibilità di fare riferimento a delle risorse umane.

POSIZIONE DELLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE NEI SISTEMI NAZIONALI DI VALUTAZIONE (DIAGRAMMI)

Ciascun paese sviluppa una "cultura della valutazione", che a volte dà importanza ad aspetti molto diversi. La valutazione delle scuole è solo un aspetto della valutazione che può variare considerevolmente a seconda del paese in questione. Per comprendere la posizione di questo tipo specifico di valutazione della scuola, è necessario disporre di una rappresentazione schematica del "sistema di valutazione" di ciascun paese. Per questo motivo sono stati preparati dei diagrammi che includono livelli diversi di informazione.

I **valutatori** vengono presentati nei riquadri rettangolari. Possono corrispondere allo Stato centrale che interviene tramite un'agenzia o un ispettorato, alle autorità regionali, alle autorità locali o alle autorità organizzative locali, ma anche alla scuola, al capo d'istituto o agli insegnanti stessi. È necessario notare che gli organi decentrati, vale a dire situati a livello di regione o di dipartimento/distretto, ma che dipendono direttamente dall'autorità centrale vengono indicati nel riquadro corrispondente allo Stato centrale. A livello centrale sono rappresentati solo le agenzie o gli enti responsabili della valutazione delle scuole, degli insegnanti e delle autorità locali. Gli organi responsabili della valutazione degli alunni o del sistema educativo non sono specificati e le informazioni relative sono contenute nella sezione 4 del capitolo 3 (figura 3.12)

Le modalità di valutazione sono rappresentate da frecce in cui una linea indica il carattere sistematico (tratto continuo) o non sistematico (tratto discontinuo) dell'uso di un particolare approccio. Nel caso di una valutazione non sistematica, un simbolo indica se la metodologia interessata è consigliata, possibile o obbligatoria ma solo raramente adottata (per esempio in circostanze speciali come alla fine di un periodo di prova o a fini promozionale o di accredito). Se diversi valutatori sono responsabili di vari dipartimenti specializzati, viene usata una sola freccia per l'insieme di questi ultimi.

Le **persone o enti che sono oggetto** della valutazione sono chiaramente identificabili, come nel caso di scuole, di insegnanti, di alunni o in alcuni casi di autorità locali o di autorità organizzative locali.

La valutazione degli **istituti scolastici** si basa sull'attività degli insegnanti, degli studenti o del capo di istituto. Ciononostante, i diagrammi non distinguono tra i diversi protagonisti, quando vengono considerati in relazione alla valutazione degli istituti scolastici.

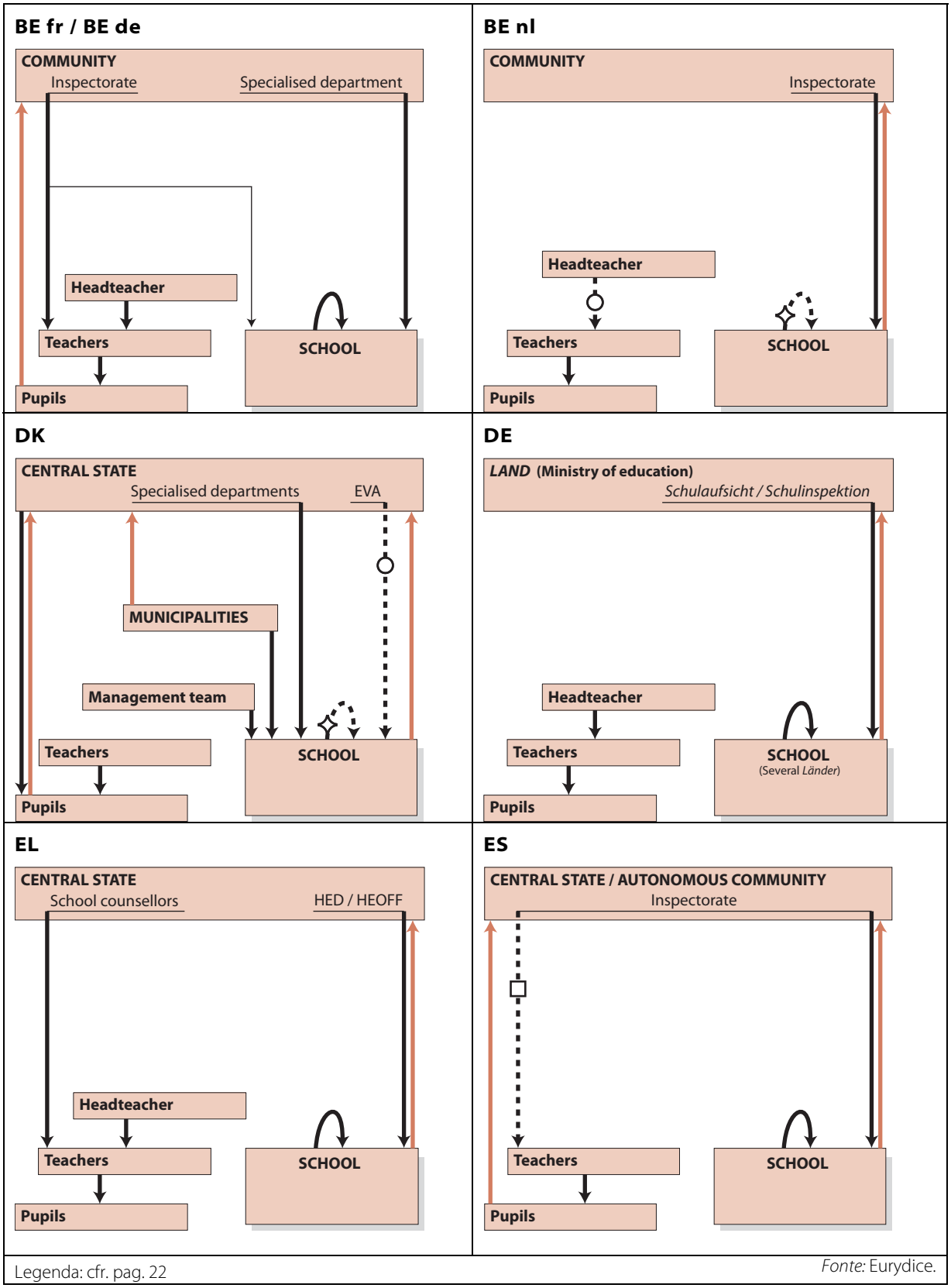
D'altra parte, la valutazione degli **insegnanti** è rappresentata quando si effettua indipendentemente dalla valutazione delle scuole (vedere la sezione 4 del capitolo 1 per ulteriori dettagli sull'argomento). Nel caso in cui la valutazione esterna si occupa principalmente degli insegnanti, ma copre anche alcuni aspetti del funzionamento dell'istituto scolastico, la convenzione adottata è quella di una freccia che dal valutatore punta verso l'insegnante e, da questa freccia, un'altra più fine punta verso la scuola.

La valutazione degli **alunni** viene indicata nei diagrammi principalmente con lo scopo di mettere in evidenza la valutazione, condotta a livello centrale, del sistema educativo, sulla base dei risultati ottenuti dagli alunni.

Non viene indicata la valutazione dei **capi di istituto su base individuale**, dell'**ispettorato** o degli **enti responsabili della valutazione a livello centrale**, che appaiono esclusivamente nel loro ruolo di valutatori degli insegnanti e della scuola.

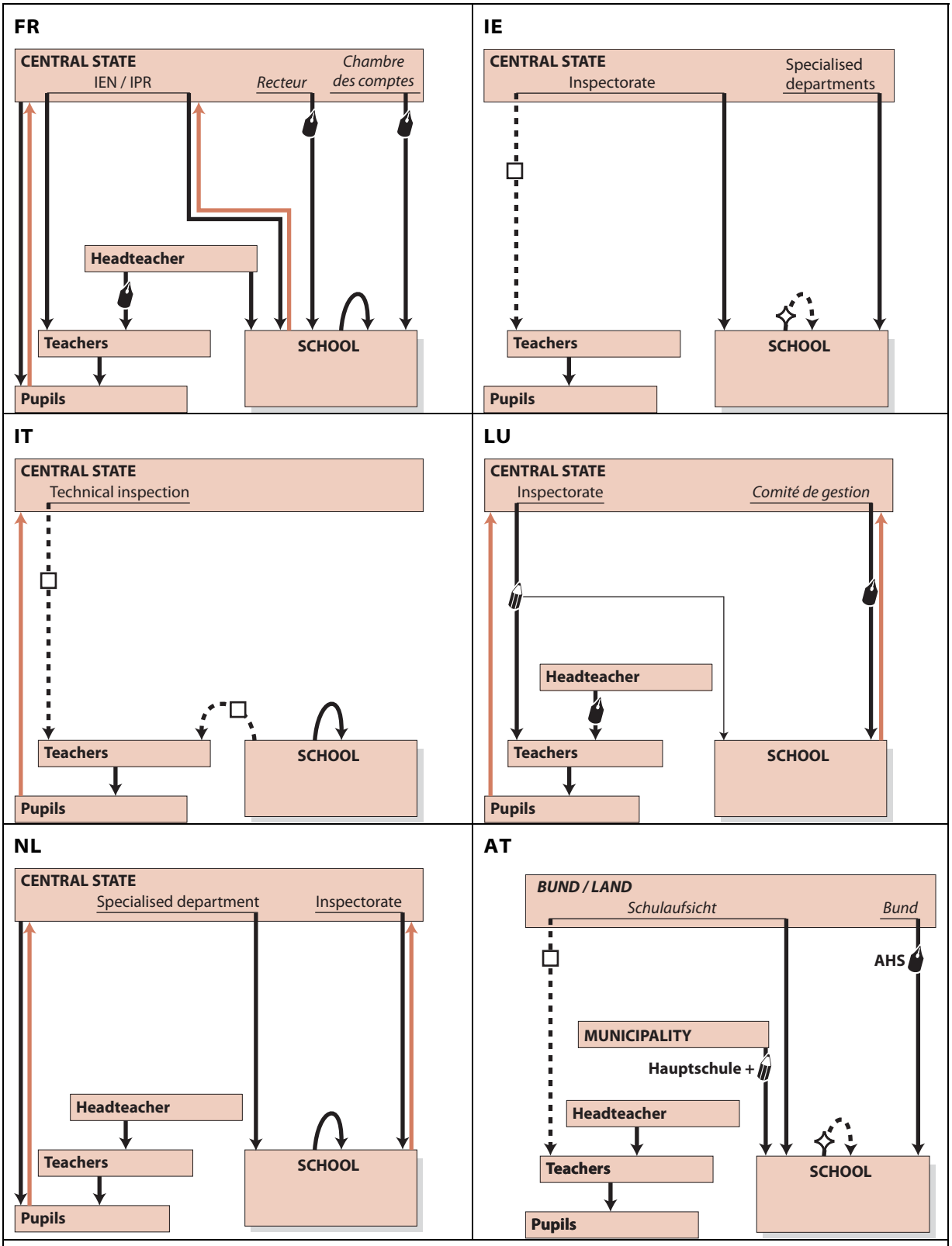
Anche il **sistema educativo** stesso può essere oggetto di valutazione tramite la valutazione di un componente specifico (alunni, scuole, autorità locali). La rappresentazione grafica dell'uso dei risultati della valutazione di un componente ai fini della valutazione del sistema viene indicato da una freccia colorata che sale, verso il riquadro indicante lo stato centrale.

FIGURA 1: POSIZIONE DELLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE NEI SISTEMI NAZIONALI DI VALUTAZIONE (DIAGRAMMI), ANNO SCOLASTICO 2000/01



Legenda: cfr. pag. 22

Fonte: Eurydice.

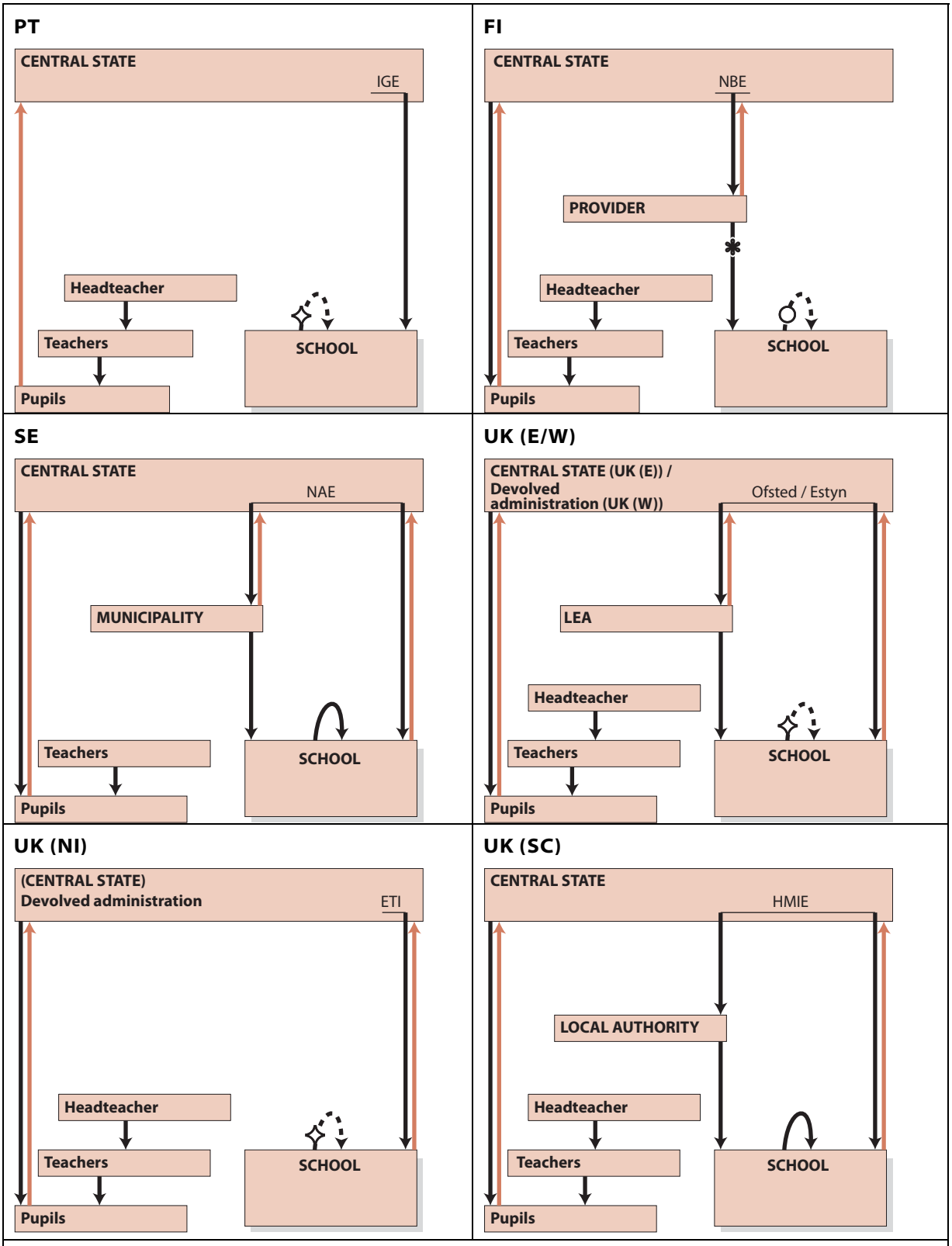


Legenda: cfr. pag. 22

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Francia: nell'istruzione secondaria le scuole vengono valutate tramite la valutazione del capo di istituto.

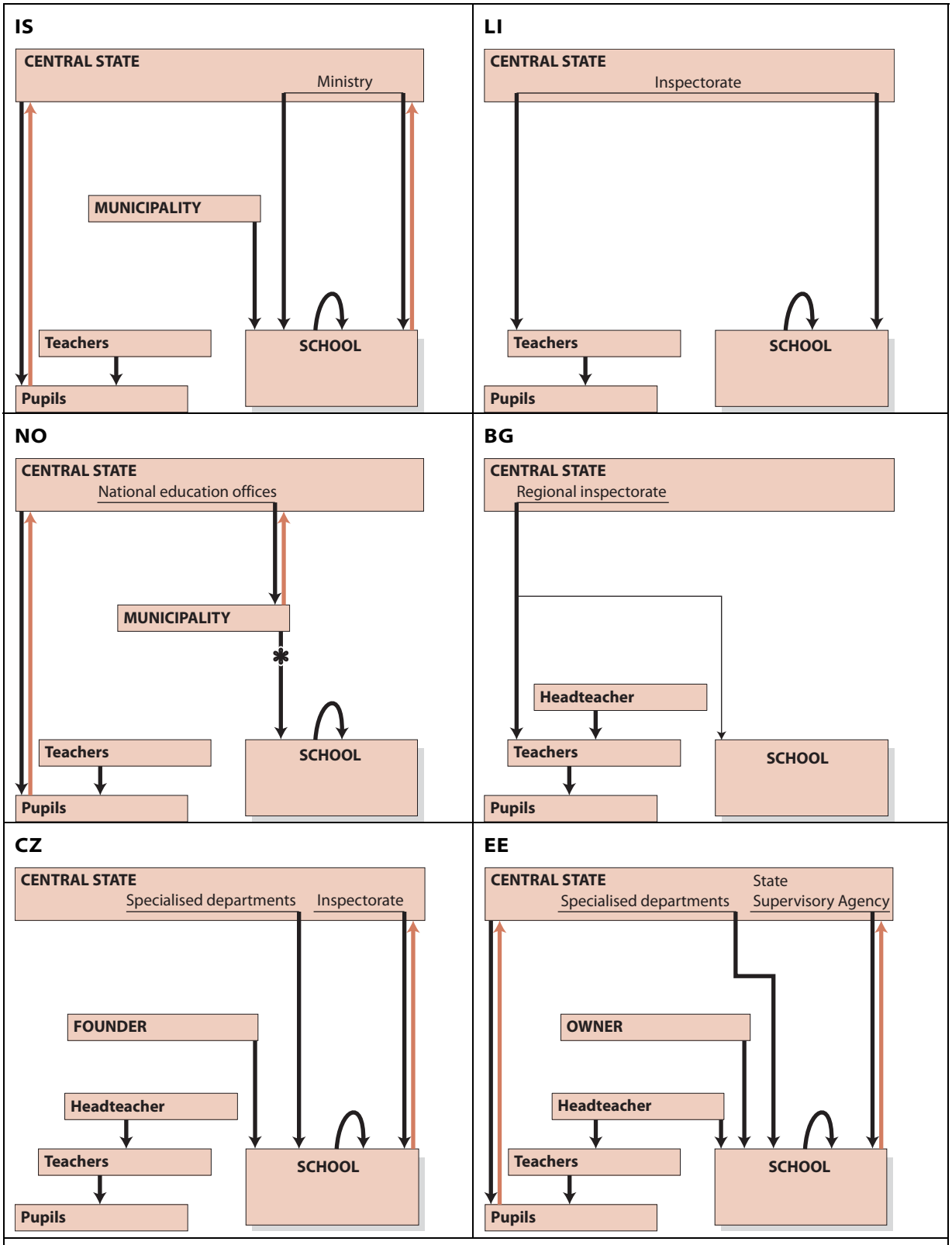


Legenda: cfr. pag. 22

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Finlandia: l'autorità organizzativa locale di servizi educativi è la municipalità per la maggior parte degli istituti scolastici.

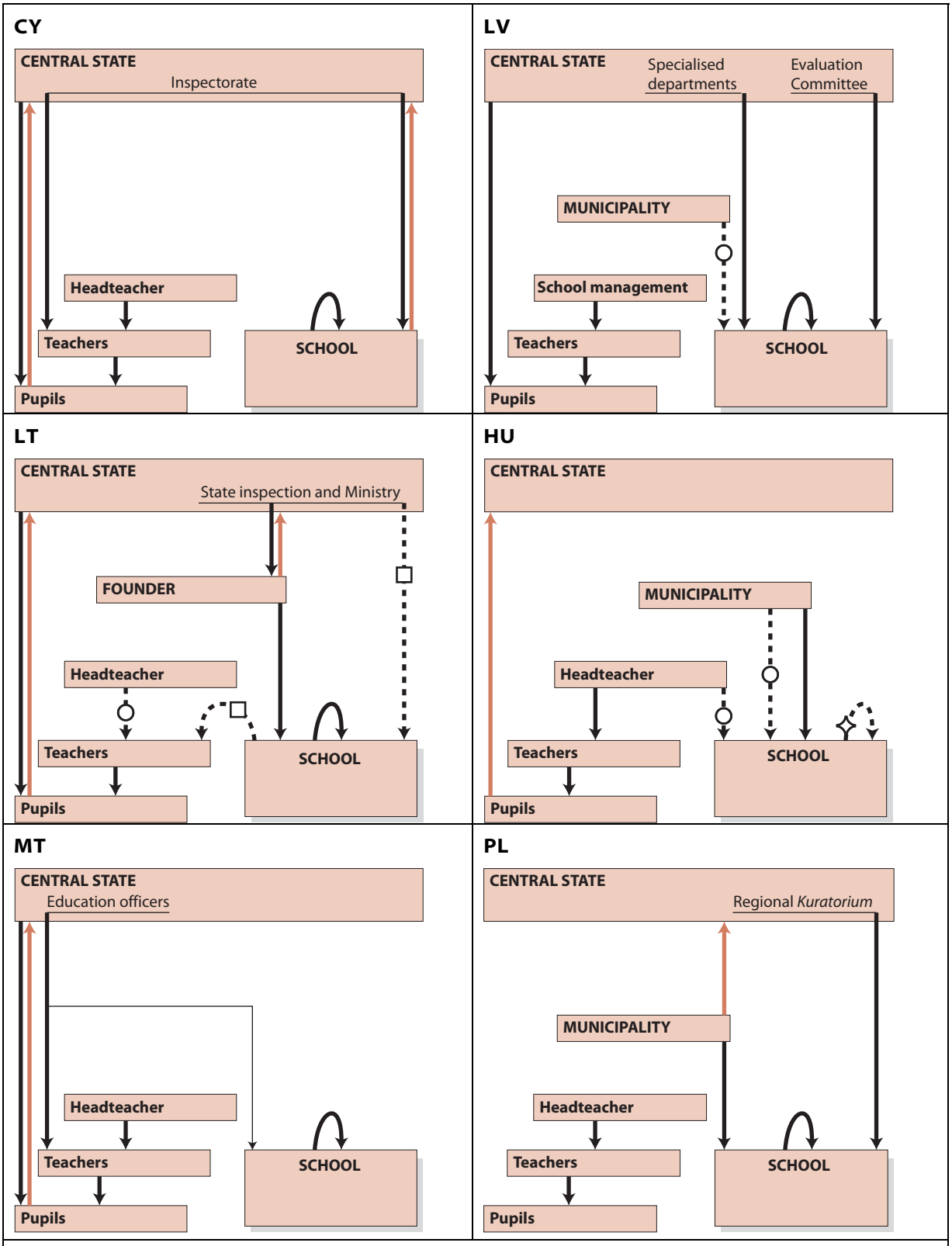


Legenda: cfr. pag. 22

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Repubblica ceca e **Estonia**: per la maggior parte delle scuole l'autorità organizzativa è la municipalità.

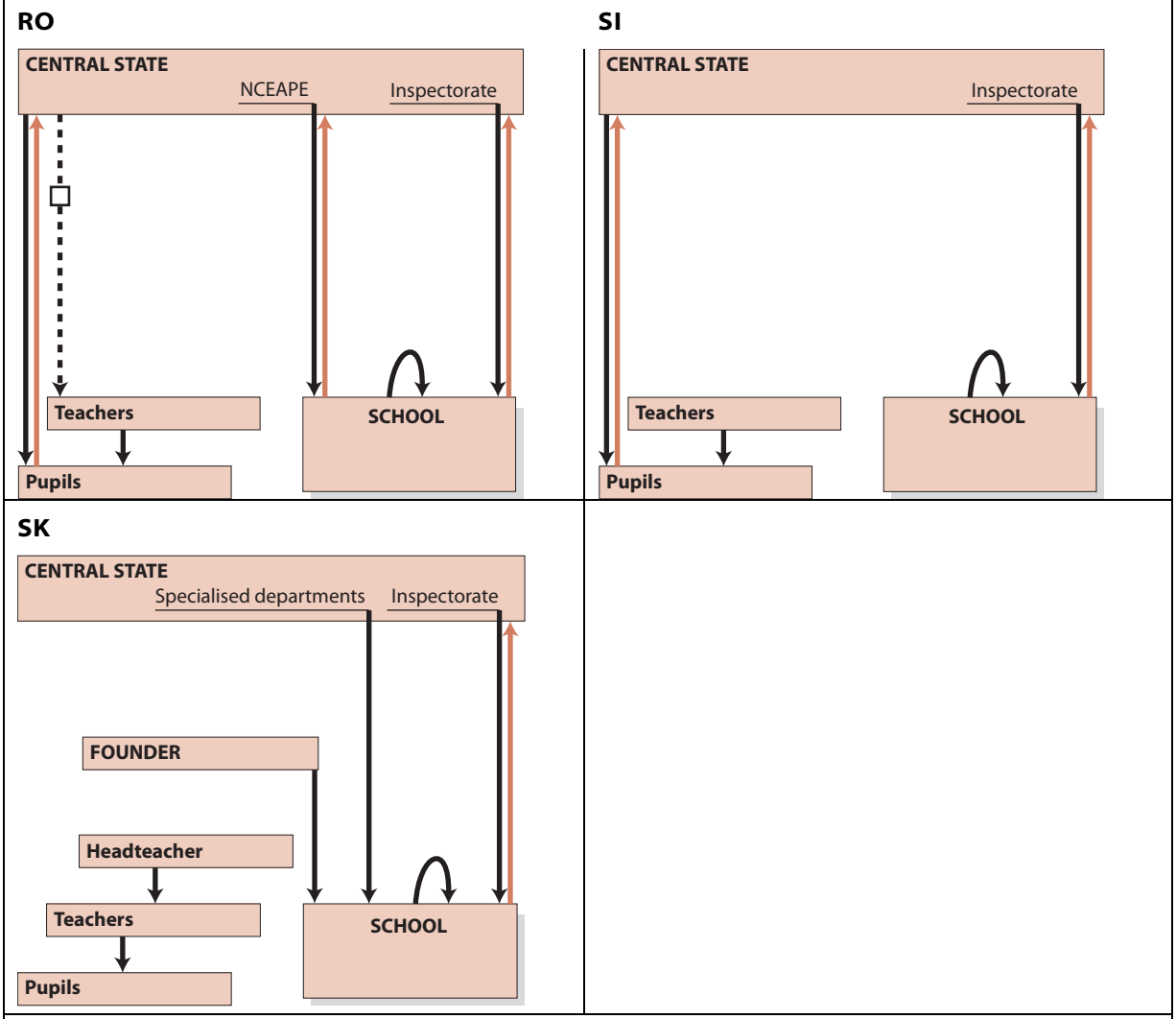


Legenda: cfr. pag. 22

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Lituania: per la maggior parte degli istituti scolastici l'autorità organizzativa è la municipalità. L'ispettorato statale valuta le scuole tramite la valutazione del capo di istituto.



Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Slovacchia: per la maggior parte delle scuole, l'autorità organizzativa è la municipalità.

Legenda:

→	Modalità di valutazione obbligatoria e sistematica
→*	Modalità di valutazione obbligatoria e sistematica (dell'offerta scolastica)
- - - →	Modalità di valutazione non sistematica
✧	raccomandato
○	possibile
□	Presente ma solo in circostanze eccezionali (promozione, accreditamento, termine di un periodo di prova di insegnamento)
	Solo istruzione secondaria
	Solo istruzione primaria
→	Valutazione del sistema educativo tramite la valutazione di uno o più dei suoi aspetti

Dai diagrammi si può concludere che:

- La valutazione **interna** delle scuole esiste in tutti i paesi (eccetto Lussemburgo e Bulgaria). A volte è raccomandata e a volte è obbligatoria. Tuttavia, il fatto che la valutazione interna sia obbligatoria non significa necessariamente che sarà implementata in tutte le scuole. Al contrario, nei paesi in cui la valutazione interna non è che raccomandata, viene effettuata da tutte le scuole.

- La valutazione **esterna** delle scuole assume dei modelli molto diversi.

    - Nella maggioranza dei paesi, viene effettuata da un corpo ispettivo dipendente dallo Stato centrale (al quale, a volte si associano servizi ministeriali specializzati, responsabili per la supervisione di compiti specifici). In alcuni paesi, la valutazione viene svolta da due autorità educative ben distinte (Danimarca, Svezia, Regno Unito, Islanda, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia e Slovacchia).

    - Come regola generale, la valutazione esterna delle scuole è obbligatoria e sistematica. Nel caso della Finlandia e della Norvegia, non viene definita di fatto da una legge e quindi sembra possibile (a discrezione delle municipalità). D'altro canto, le municipalità, sono obbligate a valutare la loro offerta educativa.

- Nei paesi in cui la valutazione esterna degli istituti scolastici non è molto diffusa o appena regolamentata a livello centrale, (come ad esempio in Italia, Finlandia, Norvegia e Ungheria, o paesi quali Belgio - comunità tedesca e francese - Grecia, Lussemburgo, Bulgaria e Malta), esiste un sistema di valutazione che offre un ampio campo d'azione sia nella valutazione del sistema educativo tramite l'analisi dei risultati raggiunti dagli alunni, sia nella valutazione delle autorità locali, o degli insegnanti su base individuale. In questo studio dedicato alla valutazione delle scuole, i riferimenti ai paesi suddetti non sono molto frequenti. Tuttavia, questo non significa che essi non abbiano creato un sistema di valutazione dei propri servizi educativi.

I paesi che hanno adottato almeno una forma di valutazione esterna che coinvolge un'ampia gamma di compiti e una forma di valutazione interna, trovano riferimenti in tutte le sezioni dello studio comparativo. In alcuni paesi devono essere presi in considerazione gli sviluppi relativi all'implementazione delle riforme del sistema di valutazione.

In **Irlanda,** nel 2000/2001, solo le scuole primarie venivano valutate, mentre per le scuole secondarie esisteva un meccanismo di valutazione di alcuni aspetti specifici (ad esempio, la valutazione, per una data materia, dell'offerta educativa proposta in differenti anni scolastici). Attualmente è in sperimentazione un nuovo modello, chiamato *Whole School Evaluation* per la valutazione delle scuole secondarie.

In **Austria,** fino al 2000/2001, la valutazione era focalizzata esclusivamente sugli insegnanti. In seguito all'emanazione di una legge del 1999, questa modalità di valutazione è stata gradualmente sostituita con una nuova modalità, in cui gli istituti scolastici vengono valutati a partire dalla loro valutazione interna. Lo studio si occupa di questa nuova modalità, nonostante non sia completamente diffusa, poiché si basa sulla pratica della valutazione interna che non è ancora obbligatoria.

In **Portogallo**, la valutazione esterna delle scuole viene eseguita dall'*Inspecção Geral da Educação* (noto come IGE, o ispettorato dell'istruzione generale), come parte di un programma introdotto nel 1999 e progettato inizialmente per uno svolgimento quinquennale. Questo programma, il cui scopo era quello di identificare le forze e le debolezze nel rendimento complessivo delle scuole, è stato sospeso nel 2002, nella prospettiva di un possibile riadattamento. Le altre attività condotte dall'IGE, centrate sull'organizzazione e la gestione delle scuole, sono concepite al fine di verificare la conformità delle scuole alle norme e agli standard. Nel 2000/2001, la valutazione interna

obbligatoria si occupava solamente dei singoli soggetti su base individuale (insegnanti e capi di istituto). La valutazione interna delle scuole, prevista da un decreto del 1998 sulla gestione e governance delle scuole è stata resa obbligatoria da una legge del 2002.

Nei casi in cui la valutazione viene svolta a livello locale, le informazioni sono di gran lunga più limitate, poiché, in generale, le autorità locali (o le autorità organizzative), sono responsabili per la valutazione delle scuole, ma almeno parzialmente determinano le proprie procedure e criteri. Chiaramente, questo tipo di approccio alla valutazione esterna, non viene discusso in grande dettaglio per quanto riguarda i criteri (capitolo 2), le procedure e l'uso dei risultati (capitolo 3) o dei valutatori (capitolo 4).

In **Finlandia** e **Norvegia**, le autorità organizzative (le municipalità) sono responsabili per la valutazione della loro offerta e dell'efficacia della stessa. Inoltre, partecipano con il loro contributo, alla valutazione nazionale del sistema educativo. In Finlandia, la responsabilità per la valutazione viene condivisa tra autorità organizzative (generalmente le municipalità), l'autorità provinciale e il NBE (Consiglio nazionale dell'educazione). In Norvegia, viene condivisa tra le municipalità, gli uffici nazionali di istruzione e il NBE (Consiglio norvegese per l'istruzione). Di fatto, le scuole conducono una valutazione interna, oltre la valutazione dell'istruzione realizzata dalle autorità organizzative locali di servizi scolastici e la valutazione nazionale del sistema di istruzione nel suo complesso. Questo è il motivo per cui Finlandia e Norvegia sono presenti principalmente nelle sezioni dedicate alla valutazione interna.

In **Svezia,** nel 2000/2001 (anno di riferimento di questo studio), veniva posta una maggiore enfasi sulla valutazione delle scuole da parte delle municipalità. Dal punto di vista della valutazione, il ruolo principale della *Skolverket* (l'Agenzia nazionale per l'istruzione, o NAE), all'inizio degli anni novanta, era quello di supervisionare le scuole, in caso di non conformità ai regolamenti, una iniziativa solitamente adottata in seguito a lamentele da parte dei genitori. Dall'autunno del 2003, la valutazione delle scuole viene rafforzata come estensione delle attività del NAE. In linea con l'ambito di questo studio, nei vari capitoli sono stati considerati solo la valutazione delle scuole, da parte delle municipalità e la loro supervisione da parte del NAE per assicurare la conformità ai regolamenti.

In **Danimarca**, la valutazione delle scuole è principalmente responsabilità delle municipalità. Nel 2000/01, l'EVA (*Danmarks Evalueringsinstitut* - Istituto danese di valutazione), fondato per valutare l'insieme degli istituti/istituzioni pubbliche sotto giurisdizione del Ministero dell'educazione, ha avviato le primissime fasi di valutazione scolastica. Tuttavia, si è trattato di una valutazione non sistematica (sono state selezionate solo alcune scuole) utile allo scopo di valutare il sistema di istruzione nel suo complesso. Per questo motivo la valutazione da parte di EVA viene presa in esame solo nel capitolo 4.

In **Lettonia,** esistono vari approcci alla valutazione delle scuole, uno dei quali è di responsabilità delle municipalità. Queste ultime sono in grado di valutare le scuole regolarmente, al fine di offrire loro un supporto adeguato. Poiché sono libere di svolgere questa valutazione autonomamente, questo approccio è riportato solamente nel diagramma e non viene preso in considerazione all'interno dello studio.

Vari paesi si caratterizzano per l'adozione di una o più modalità di valutazione esterna, o di una o più modalità di valutazione interna. Per questo motivo, non sono presenti in tutte le sezioni dello studio.

La situazione in **Italia** viene esaminata solamente nelle sezioni dedicate alla valutazione interna. Infatti, è possibile considerare solo una modalità (interna) di valutazione, poiché la valutazione esterna è molto rara e si occupa esclusivamente dei singoli insegnanti. Tuttavia, si tratta di una situazione del tutto provvisoria. Ci sono progetti di sviluppo nel futuro immediato di una modalità esterna di valutazione. Sono già stati avviati progetti pilota con questo scopo particolare.

Nelle **Comunità francese** e **tedesca del Belgio**, **in Grecia**, **in Lussemburgo** (nell'istruzione primaria), in **Bulgaria** e a **Malta**, la valutazione esterna si occupa solamente o principalmente degli insegnanti. Di conseguenza, la valutazione di questo tipo viene esaminata solamente nella sezione 4 del capitolo 1. È utile notare che di regola questa valutazione si concentra principalmente sulla qualità

dell'istruzione fornita dai singoli insegnanti. Le comunità francese e tedesca del Belgio hanno anche una forma di valutazione esterna, che si concentra sulle scuole ed è condotta da dipartimenti specializzati, ai quali si fa riferimento nella sezione 1 del capitolo 1. Nella comunità tedesca del Belgio, un decreto del 1988 stabilisce che la valutazione esterna delle scuole, debba essere eseguita ogni cinque anni. Tuttavia, alcuni degli articoli della legge non sono ancora entrati in vigore.

In **Grecia** e **Lussemburgo** (istruzione secondaria), la valutazione interna si occupa solamente degli insegnanti su base individuale. La valutazione esterna delle scuole si concentra esclusivamente sulle funzioni di gestione e viene considerata solamente in alcune sezioni dei capitoli 1, 2 e 3.

CAPITOLO 1
PRINCIPALI MODALITÀ DI VALUTAZIONE INTERNA ED ESTERNA

INTRODUZIONE

Questo capitolo offre una panoramica generale della valutazione interna ed esterna degli istituti scolastici. Lo scopo è, in primo luogo, quello di determinare come le varie modalità documentati di valutazione siano in relazione tra loro e, in secondo luogo, di esaminare alcune questioni di carattere generale, associate alla presenza di diversi valutatori all'interno di uno stesso paese.

Le prime tre sezioni di questo capitolo si occupano della valutazione interna ed esterna degli **istituti scolastici**.

La prima sezione tratta esclusivamente di modalità di valutazione **esterna**. In alcuni paesi, esiste un singolo valutatore che lavora, così per dire, come "generalista" della valutazione, responsabile per tutte le attività della valutazione stessa. La presenza di vari valutatori in altri paesi, può essere attribuita alla differenziazione dei loro compiti, difatti, ciascuno di loro è "specialista" di uno o più punti da valutare. Può anche corrispondere a due obbiettivi distinti, uno che si occupa del monitoraggio degli standard e l'altro dello sviluppo della qualità.

La seconda sezione si occupa esclusivamente della valutazione **interna**. Il modo in cui i diversi soggetti della comunità scolastica partecipano alla valutazione interna è di principale importanza per questa ricerca. I soggetti interessati, nei vari paesi, sono il capo di istituto, gli insegnanti, i genitori, gli alunni o altri membri della comunità scolastica. Vengono esaminate anche le strategie organizzative, tramite le quali essi vengono coinvolti e quale forma assume la loro partecipazione.

La terza sezione esamina le interrelazioni tra le modalità interna ed esterna di valutazione. La maggioranza dei paesi adotta almeno due modalità, una esterna e una interna. Vengono esaminate le relazioni tra le due modalità, a seconda che l'oggetto da valutare sia esattamente lo stesso oppure si tratti di uno diverso e distinto (alcuni aspetti dell'istituto scolastico vengono valutati internamente e altri esternamente). Nei casi in cui l'oggetto da valutare è lo stesso, la sezione osserva se il giudizio formulato nel corso della valutazione interna viene preso in considerazione nella valutazione esterna e viceversa.

La sezione 4 si occupa della valutazione degli insegnanti. In questo modo, si cerca di evidenziare in che misura vengono formulati giudizi su di essi in merito di valutazione, interna o esterna, delle scuole.

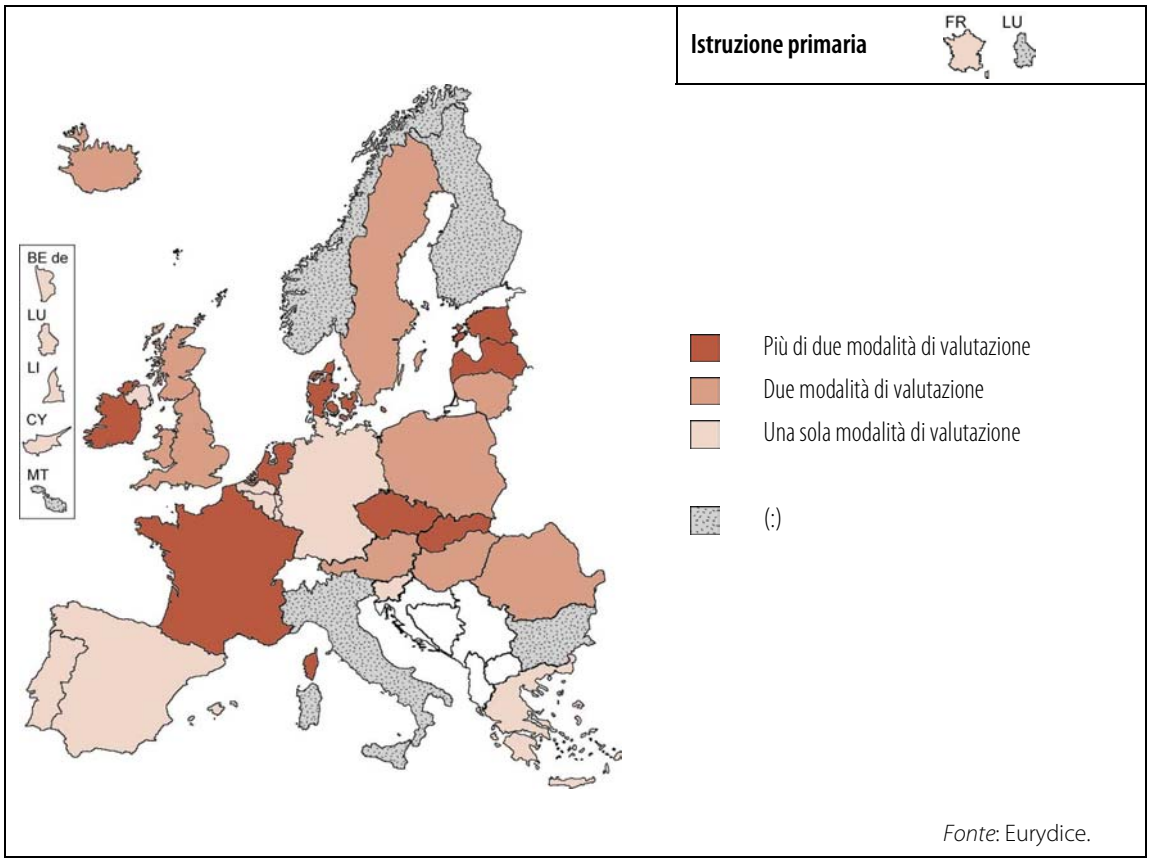
SEZIONE 1
SUDDIVISIONE DEI COMPITI TRA I VALUTATORI ESTERNI

All'interno di un paese possono coesistere varie modalità di valutazione esterna delle scuole. In verità in Europa questa situazione è assai comune (cfr. figura 1.1). Nei casi in cui esiste una sola modalità, la valutazione viene effettuata da ispettori scolastici. Quattro paesi costituiscono una eccezione.

In **Belgio** (**comunità francese** e **tedesca**), degli specialisti inviati dal ministero, verificano se le scuole pubbliche e quelle private sovvenzionate utilizzano in modo corretto i finanziamenti concessi. In **Germania**, questi sono rappresentati dagli ufficiali *Schulaufsicht*, i quali non possono essere considerati equivalenti agli ispettori. In **Grecia**, le attività amministrative e

organizzative vengono valutate dai direttori dei dipartimenti educativi (a livello prefettizio e regionale) e dai direttori degli uffici scolastici (a livello provinciale), che sono funzionari pubblici e godono di uno status considerevole. In **Lussemburgo**, i membri del *comité de gestion* (comitato di gestione) sono funzionari del ministero dell'istruzione.

FIGURA 1.1: NUMERO DI MODALITÀ DI VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE NELL'ISTRUZIONE OBBLIGATORIA, ANNO SCOLASTICO 2000/01



(–): cfr. note in allegato

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de), **Grecia**: solo le valutazioni condotte dai servizi speciali del Ministero vengono considerate nella figura (cfr. l'introduzione generale e le note in allegato)
Belgio (BE de): Un decreto del 1998, di cui alcuni articoli non sono ancora entrati in vigore, prevede che le scuole, debbano essere valutate ogni cinque anni, oltre al monitoraggio condotto dagli addetti specializzati del ministero.

Nota esplicativa
Viene fatta una distinzione tra due modalità di valutazione esterna tutte le volte che questa venga condotta da valutatori responsabili a dipartimenti amministrativi o ministeri differenti.

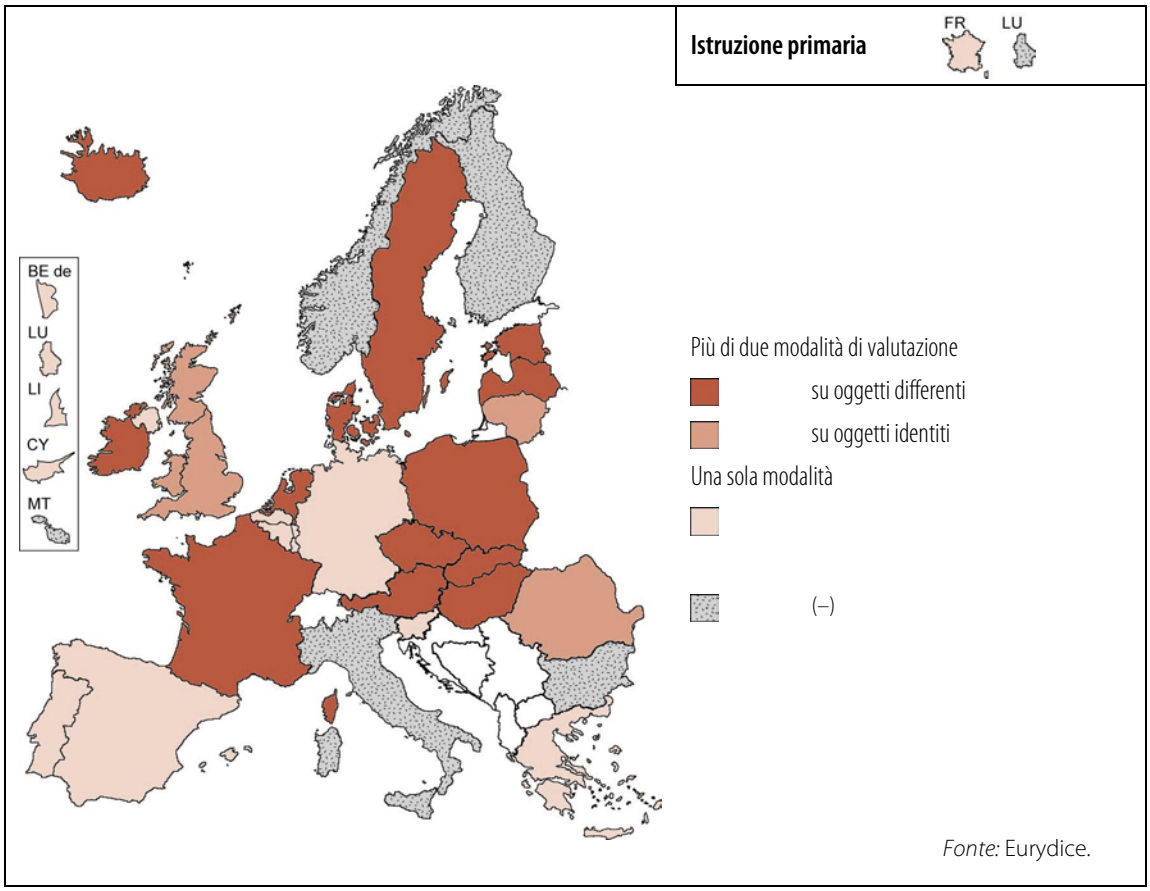
Il punto A che segue esamina più da vicino come gli approcci alla valutazione identificati possano essere distinti ognuno dall'altro in termini degli oggetti della valutazione e degli obbiettivi presenti in ciascun caso. L'analisi di questi oggetti è generalmente limitato alla definizione di quali delle sei funzioni identificate siano sottoposte a valutazione (cfr. introduzione generale per informazioni su come queste funzioni vengono definite). L'analisi suddetta, non cerca quindi di determinare i parametri valutati in ciascun approccio. Questo aspetto, viene esaminato in dettaglio nel capitolo 2. Il

punto B esamina la relazione tra i diversi livelli di autorità, responsabili della valutazione esterna e quelli responsabili per la gestione delle scuole.

A. Caratteristiche particolari delle diverse modalità di valutazione esterna

Nella maggioranza dei paesi dove esistono almeno due modalità di valutazione, l'attenzione principale – rispetto alle attività scolastiche – dei diversi valutatori interessati è diversa (cfr. figura 1. 2). Solamente in qualche paese gli oggetti valutati sono gli stessi.

FIGURA 1.2: DIFFERENZIAZIONE NELLE MODALITÀ DI VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE DAL PUNTO DI VISTA DEGLI OGGETTI VALUTATI. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01



(–): cfr. note in allegato

Nota supplementare

Belgio (BE fr, BE de), **Grecia**: cfr. note alla figura 1.1.
Svezia: a livello centrale, la figura si riferisce alla supervisione delle scuole condotta dal NAE, principalmente in caso di presunta non conformità ai regolamenti nazionali.

Il coesistere di più di due modalità di valutazione (cfr. figura 1.1), corrisponde sempre a una situazione in cui la valutazione delle diverse attività scolastiche sono oggetto di **segmenti di valutazione**. Insieme a un corpo ispettivo generalmente responsabile della valutazione nelle questioni di carattere educativo e parti della gestione, ci sono altre categorie di addetti professionali che fanno riferimento a una varietà di corpi amministrativi centrali o regionali a seconda del paese, che supervisionano aspetti specifici quali la gestione finanziaria delle scuole o altre aspetti definiti in modo più specifico come ad esempio la sicurezza o l'archiviazione.

In **Francia**, nell'istruzione secondaria inferiore, il piano scolastico viene valutato da un corpo ispettivo. I capi d'istituto, e tramite essi, tutte le attività scolastiche vengono valutate dalle *autorités académiques* (*recteurs* e *inspecteurs d'académie*), mentre la valutazione della gestione delle risorse operative e di capitale viene condotta dalle *chambres régionales des comptes* (organi di controllo regionali).

Nei **Paesi Bassi**, l'ispettorato valuta tutte le attività educative. Si occupa, inoltre, di tutti gli aspetti relativi alla gestione delle risorse umane e delle relazioni scolastiche esterne, rilevanti per la qualità dell'istruzione. Inoltre, alcune attività associate a delle funzioni di gestione vengono valutate dal dipartimento di controllo del ministero e dall'ispettorato del lavoro.

Le autorità locali intervengono, inoltre, quando esse stesse sono le autorità organizzative locali di servizi scolastici. Il loro ruolo come valutatori non è sempre specificato ufficialmente a livello centrale e, in questi casi, possono valutare gli istituti scolastici, in conformità ai loro interessi.

In **Danimarca**, le municipalità valutano sia gli aspetti di "insegnamento/apprendimento" che di gestione di cui gli istituti scolastici sono responsabili. Inoltre, esistono enti specializzati che valutano settori molto speciali, quali l'autorità per la prevenzione degli incendi e il Servizio Danese dell'Ambiente di Lavoro.

Nella **Repubblica Ceca**, chi fonda una scuola è responsabile per la valutazione delle propria scuola, ma non esiste un documento ufficiale che specifichi le procedure e le attività condotte. L'ispettorato della scuola Ceca valuta tutte le attività svolte dagli istituti scolastici. Vari organismi quali l'Ufficio finanziario e l'Ufficio generale di controllo dei conti valuta gli aspetti puramente finanziari.

In **Estonia**, l'agenzia statale di supervisione è attivamente coinvolta in tutti gli aspetti educativi delle scuole e il modo in cui l'offerta viene organizzata. Le autorità locali sono più interessate agli aspetti amministrativi, al monitoraggio della conformità agli standard legali e all'uso corretto delle risorse disponibili. Tuttavia altri valutatori esterni sono le agenzie nazionali per la protezione della salute e la prevenzione degli incendi, e gli archivi della contea responsabili per verificare che le informazioni ufficiali vengano archiviate in modo corretto dalle scuole.

In **Lettonia**, il Ministero dell'educazione e della scienze è responsabile, da una parte, della valutazione delle questioni educative e dall'altra della valutazione della gestione delle scuole, delle risorse, del bilancio e della filosofia degli istituti. La prima, porta all'accreditamento dei programmi educativi e la seconda all'accreditamento delle scuole. Queste ultime vengono anche valutate da diversi corpi specializzati o istituzioni (interessati alla prevenzione degli incendi, salute e sicurezza ecc.). Inoltre le municipalità possono valutare le scuole. Tuttavia, questa forma di valutazione non viene considerata poiché viene condotta interamente a discrezione delle municipalità coinvolte.

In **Slovacchia**, l'ispettorato è principalmente responsabile della valutazione di quegli aspetti dell'attività scolastica che riguardano l'insegnamento, mentre ogni autorità organizzativa controlla gli aspetti finanziari della scuola stessa. Le autorità scolastiche, che sono un ente dello stato presente in regioni e distretti, delegano alcune delle loro competenze di controllo finanziario e organizzativo a dipartimenti specializzati.

Nei paesi in cui sono stati osservate due modalità di valutazione esterna (figura 1.1), le attività valutate sono state suddivise in modo più netto. Il corpo ispettivo si concentra principalmente sulla valutazione dell'attività di insegnamento, mentre un altro ente si concentra sulla gestione. A seconda del paese, questi valutatori sono responsabili a livello centrale, regionale o locale.

In **Austria**, l'ispettorato valuta sia gli aspetti educativi che quelli gestionali, mentre le municipalità (nel caso dell'istruzione primaria e delle *Hauptschulen*) e il governo federale (nel caso delle *Allgemeinbildende höhere Schulen*) verificano la gestione delle risorse operative.

In **Ungheria**, gli istituti pedagogici regionali o esperti indipendenti autorizzati dalle autorità locali sono responsabili della valutazione delle attività educative, mentre altri esperti, anch'essi su richiesta dell'autorità locale, analizzano l'efficienza con cui le scuole gestiscono il proprio bilancio.

In **Polonia**, il corpo ispettivo (*kuratorium* a livello regionale) valuta le attività educative, mentre i *gminy* (municipalità), che sono responsabili per la gestione dell'istruzione obbligatoria, si occupano della valutazione dell'attività amministrativa.

In questo gruppo, Svezia e Islanda sono caratteristiche in quanto i due approcci separati non corrispondono a una valutazione centralizzata principalmente sulle attività educative, da una parte e aspetti amministrativi e/o finanziari dall'altra.

In **Islanda**, la prima modalità si concentra sulla valutazione dei metodi di valutazione interna e viene condotta da esperti che rispondono al Ministero dell'educazione. Il secondo tipo di valutazione, più convenzionale, si concentra sulla maggior parte delle responsabilità assunte dalle scuole e viene condotto da centri di ricerca o esperti su richiesta del Ministero o della municipalità responsabile della scuola.

In **Svezia**, la situazione sta cambiando. Oltre alle municipalità che sono obbligate a valutare tutte le attività delle scuole che si trovano nella propria giurisdizione al fine di controllare e migliorarne la qualità, il NAE sta assumendo un ruolo sempre più rilevante nella valutazione delle scuole. Nel 2000/01, il ruolo del NAE - accanto alla sua responsabilità di valutazione delle municipalità - era principalmente quello di supervisione nei casi di una sospetta mancanza di conformità ai regolamenti, un compito spesso assunto in seguito a lamentele da parte dei genitori. Dall'autunno del 2003, la valutazione delle scuole viene rafforzata come estensione delle attività del NAE.

In quattro paesi, il centro dell'attenzione dei due valutatori è lo stesso (cfr. figura 1.2). Tuttavia, in uno di essi, le modalità di valutazione si distinguono in termini degli obbiettivi perseguiti. I due tipi di valutatori condividono gli stessi oggetti o si occupano delle stesse aree di responsabilità, ma per scopi distinti quali monitoraggio di norme o standard, da una parte e valutazione della qualità, dall'altra.

In **Romania**, gli ispettori sono principalmente responsabili della consulenza e di aiutare le scuole a migliorare la qualità della loro offerta educativa. La Commissione nazionale per la valutazione e accreditamento dell'istruzione preuniversitaria dal canto suo, controlla che le scuole siano conformi ai requisiti per il loro accreditamento.

Negli tre altri sistemi educativi è possibile identificare almeno due tipi di valutatore esterno che valutano gli stessi oggetti e dei quali i termini generali di riferimento e obbiettivi sono assai simili. Per questi motivi i caratteri distintivi delle due modalità di valutazione a prima vista sono meno evidenti. I criteri adottati per stabilire una distinzione a scopo analitico – vale a dire i compiti o attività e gli obbiettivi proposti – non sono più applicabili. Lo studio di queste modalità di valutazione in accordo ad altre considerazioni (in particolare le procedure e l'uso dei risultati, cfr. capitolo 3) permettono di identificare più chiaramente le loro particolarità.

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra** o **Galles**), Ofsted (in Inghilterra) e Estyn (in Galles) hanno il dovere legale di stabilire e mantenere il sistema di ispezione regolare di tutte le scuole che fanno uso di fondi pubblici. Gli ispettori stilano rapporti e valutano il lavoro complessivo di ciascuna scuola almeno una volta ogni sei anni. Queste ispezioni hanno tre obbiettivi principali, vale a dire rendere responsabili le scuole nei confronti dei genitori e della comunità locale, aiutare le scuole a pianificare al fine di migliorare l'offerta e fornire informazioni relative allo stato del sistema educativo nazionale. Le autorità educative locali (*Local Education Authority* - LEA) d'altro canto, non dispongono di alcun potere generalizzato per invitare gli ispettori nelle loro scuole. Tuttavia hanno il dovere legale di promuovere alti standard qualitativi nell'istruzione e un'ampia gamma di altre responsabilità che, se condotte con efficienza, richiedono un monitoraggio delle scuole. Non ci sono procedure specifiche di valutazione stabilite, ma alle LEA è richiesto di vistare tutte le loro scuole almeno una volta l'anno per discutere del miglioramento della scuola e impostazione degli obbiettivi. Le LEA devono anche stabilire strategie che permettano di identificare fin dall'inizio le scuole che creano preoccupazioni.

Nel **Regno Unito** (Scozia), il HMIE (*Her Majesty's Inspectorate of Education*) e le LA (autorità locali) valutano le attività educative e amministrative. I loro obbiettivi sono molto simili a quelli di Ofsted/Estyn e delle LEA in Inghilterra e Galles.

In Lituania, le autorità organizzative valutano tutti gli aspetti educativi e amministrativi sulla base di un rapporto stilato dalle scuole stesse, mentre i capi di istituto e, tramite essi, la maggioranza delle attività delle scuole (sia di natura amministrativa che educativa) vengono valutati dall'Ispettorato e dal Ministero

dell'educazione e delle scienze. Gli obbiettivi delle due modalità di valutazione richiedono un monitoraggio delle attività delle scuole e la promozione di una migliore qualità dell'offerta.

B. Relazione tra suddivisione delle responsabilità in materia di gestione della scuola e di valutazione delle scuole

In moti paesi, la responsabilità in materia di gestione delle scuole è suddivisa tra diversi livelli di autorità (locale, regionale e centrale). Come indicato alla figura 1.3, questa situazione non implica necessariamente la presenza di valutatori ai diversi livelli di autorità.

Al contrario, paesi in cui la responsabilità di gestione delle scuole è prerogativa esclusiva delle autorità centrali o di autorità per l'istruzione([1]) di massimo livello, a questo singolo livello di autorità sono presenti uno o più valutatori.

FIGURA 1.3: RELAZIONE TRA I LIVELLI DI AUTORITÀ RESPONSABILI DELLA VALUTAZIONE ESTERNA E QUELLI RESPONSABILI DELLA GESTIONE DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

Responsabilità della gestione delle scuole	Valutatore(i) responsabile(i) nei confronti di un solo livello di autorità	Valutatori responsabili nei confronti di almeno due livelli di autorità
esercitate interamente dalle autorità centrali	BE de, ES, IE, LU (s), LI, CY	
condivisa tra diversi livelli di autorità	BE fr, BE nl, DE, EL, FR, NL, PT, UK (NI), LV, HU, RO, SI	DK, AT, SE, UK (E/W), UK (SC), IS, CZ, EE, LT, PL, SK

(–): LU (p), FI, NO, BG, MT (cfr. note in allegato)

Fonte: Eurydice

Note supplementari

Belgio (BE de): cfr. nota alla figura 1. 1.
Austria: l'ispettorato valuta sia gli aspetti educativi che quelli gestionali, mentre le municipalità (nel caso dell'istruzione primaria e delle *Hauptschulen*) e il governo federale (nel caso delle *Allgemeinbildende höhere Schulen*) sono responsabili di garantire la corretta gestione delle risorse operative.
Svezia: il livello centrale si occupa solo la supervisione delle scuole attraverso il NAE, in caso di denuncia di mancata conformità delle stesse alla regolamentazione nazionale.
Liechtenstein: nel caso dell'istruzione primaria, i diversi livelli di autorità (centrale e locale) si suddividono la responsabilità della gestione delle scuole.
Lettonia: la valutazione opzionale delle scuole da parte delle municipalità non viene presa in considerazione, poiché questa viene condotta interamente a loro discrezione (cfr. introduzione generale).

Quando differenti valutatori appartengono a diversi livelli di autorità, uno lavora sotto la responsabilità delle autorità educative locali o regionali e l'altro sotto quella dell'autorità centrale. La Polonia, in cui i livelli locali e regionali sono responsabili della valutazione esterna, è un'eccezione.

Infine, è necessario evidenziare che in alcuni paesi dove valutatori differenti appartengono a un singolo livello di autorità, alcuni operano a livello locale o regionale rimanendo comunque dipendenti dello Stato centrale o dell'autorità educativa superiore.

È il caso della **Francia** e della **Romania.** Al contrario, in **Ungheria**, i diversi valutatori lavorano tutti per le autorità locali, mentre l'autorità centrale non è in nessun modo responsabile della valutazione degli istituti scolastici.

([1]) I lettori che desiderano avere ulteriori informazioni rispetto a questi livelli di responsabilità possono fare riferimento a queste due pubblicazioni Eurydice:
- *Questioni chiave dell'istruzione in Europa* (Volume 2). *Il finanziamento e la gestione delle risorse destinate all'istruzione obbligatoria. Tendenze e dibattiti*, 2000.
- *Cifre chiave dell'educazione in Europa 2002*.

SEZIONE 2
PARTECIPAZIONE DELLA COMUNITÀ SCOLASTICA ALLA VALUTAZIONE INTERNA

Le valutazioni effettuate a livello degli istituti scolastici sono state realizzate da tempo dal capo di istituto o il personale direttivo dell'istituto stesso. Dalla metà degli anni novanta, molti paesi europei hanno tentato di promuovere o di generalizzare alcuni aspetti innovativi nella valutazione interna delle scuole. Si tratta, da una parte, della valutazione della scuola, che sostituisce o integra la valutazione dei singoli soggetti (insegnanti e capi di istituto), e dall'altra dell'estensione della partecipazione alla valutazione a diversi soggetti all'interno della scuola (insegnanti, personale amministrativo e alunni), ai genitori o agli stessi membri della comunità locale.

I motivi di tali innovazioni sono molteplici. La valutazione interna delle scuole si occupa spesso del loro sviluppo. Il coinvolgimento del personale della scuola nella valutazione sembra essere una delle chiavi per assicurare il successo del processo di miglioramento, poiché è maggiormente motivante apportare modifiche, quando si è partecipato alla valutazione della situazione e all'identificazione dei problemi e delle loro soluzioni. Inoltre, quando persone diverse con esperienze professionali diverse e con punti di vista diversi relativamente all'attività scolastica, avviano insieme il processo di valutazione, la loro relazione risulterà sicuramente arricchita. Infine, l'integrazione di membri della comunità locale nel processo di valutazione interna, può essere il mezzo per assicurare una maggiore risposta della scuola ai bisogni dell'ambiente in cui è inserita.

Nel quadro di questa analisi comparativa, la valutazione interna è una valutazione nella quale il giudizio su una data scuola viene formulato dal suo personale scolastico e talvolta da altri membri della comunità scolastica.

In molti paesi, il concetto di **comunità scolastica** è un concetto molto vasto. In principio, include tutti coloro che sono direttamente coinvolti nel funzionamento di una data scuola (insegnanti, alunni, capo di istituto, alunni. o qualsiasi altra persona facente parte di un organo dell'istituto) come pure quei soggetti indirettamente legati ad essa. Questi ultimi non fanno parte del personale della scuola né di uno dei suoi organi, ma vengono considerati come partner perché hanno un interesse nella sua attività. Possono essere genitori, rappresentanti dell'autorità locale o rappresentanti della comunità economica locale, ecc.

Per questa analisi sono state selezionate due aree principali:

a) i **soggetti** coinvolti in ciascuna delle modalità di valutazione interna (gli insegnanti, i genitori, gli alunni, le autorità organizzative locali di servizi educativi, e altri rappresentanti della comunità locale), e le **strutture** (organo formale o altro) tramite le quali vengono coinvolti (cfr. figure 1.4 e 1.5).

b) i **tipi di coinvolgimento** di questi soggetti/organi nella valutazione interna, attraverso le differenti strutture: la consultazione, la discussione basata su un rapporto, l'analisi dei dati, la realizzazione di tutte le fasi del processo di valutazione, la coordinazione del processo di valutazione ecc. (cfr. figura 1.6).

Per quanto possibile, verranno forniti i dettagli su quanto le autorità educative possano influire sulle decisioni, riguardanti i punti a) e b) riportati in precedenza, stabilendo obblighi fissi oppure solamente tramite raccomandazioni.

A. Soggetti della valutazione interna e strutture di partecipazione

I vari soggetti interessati possono prendere parte alla valutazione interna, attraverso due grandi tipi di struttura. Si può trattare di organi particolari, quali il consiglio di istituto, il collegio di docenti o un gruppo formato specificatamente per scopi valutativi, la cui composizione è descritta nella figura 1.4. Gli insegnanti, i genitori o gli alunni, possono contribuire alla valutazione interna indipendentemente

da qualsiasi organismo, con discussioni bilaterali con la dirigenza della scuola, tramite questionari o procedure di consultazione create ad hoc.

FIGURA 1.4: APPARTENENZA A ORGANI COINVOLTI NELLA VALUTAZIONE INTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

Tra i membri del **consiglio di istituto** ci sono generalmente il capo di istituto e/o i membri del personale direttivo (in altre parole, il/i vice capo/i di istituto e/o l'amministratore), degli insegnanti e rappresentanti di altre categorie del personale scolastico, dei rappresentanti delle autorità locali o delle autorità organizzative locali di servizi educativi, e dei genitori. La presenza degli alunni si ritrova, soprattutto, a livello di istruzione secondaria.	In **Belgio** (**Comunità francese e fiamminga**), in **Grecia**, in **Portogallo** e nel **Regno Unito**, rispettivamente i *conseil de participation*, lo *schoolraad,* lo *scholiki epitropi,* l'*assembleia da escola* e lo *school governing body/board of governors/school board*, includono anche rappresentanti della comunità locale quali i membri della realtà economica locale o dei movimenti culturali e associativi. In **Francia**, il *conseil d'école* include inoltre un delegato del ministero dell'istruzione e l'*inspecteur de l'éducation nationale* (IEN). I *conseils d'administration* degli istituti di istruzione secondaria, includono membri qualificati nominati dagli ispettori dell'*académie*. Nella **Repubblica Ceca** e in **Slovenia**, il capo di istituto non è un membro del consiglio di istituto. La *Schulkonferenz* (in **Germania**) e il *Schulforum*/*Schulgemeinschafts-ausschuss* (in **Austria**) non includono rappresentanti delle autorità locali. In **Austria**, il capo di istituto è un membro del consiglio di istituto, ma non ha diritto di voto.
L'appartenenza a **gruppi creati specificatamente per la valutazione interna** è solitamente limitata al personale della scuola, o estesa agli alunni, ai genitori o ad altri partner esterni alla scuola (rappresentanti della comunità locale, ex alunni, ecc.).	In **Grecia**, nel **Regno Unito (Scozia)** e in alcune scuole dell'**Islanda**, sono limitati al personale della scuola. In **Spagna** (**Isole Canarie**), le commissioni per la valutazione e la qualità, che giocano un ruolo di primo piano nella valutazione interna di alcune scuole, vengono formate in funzione dei regolamenti e delle preferenze della scuola. Le commissioni generalmente includono degli insegnanti, dei genitori e degli alunni, in funzione del livello di istruzione considerato. Una minoranza di scuole include inoltre i membri del proprio personale amministrativo o i rappresentanti delle autorità locali. In **Austria,** i gruppi di lavoro sulla qualità creati in alcune scuole includono rappresentanti di tutti i partner della scuola (insegnanti, alunni, genitori, membri della comunità locale ecc.). In **Islanda,** il capo di istituto e gli insegnanti fanno sempre parte di gruppi specifici di valutazione, che meno frequentemente includono alunni, genitori e ex alunni. In **Norvegia,** questi gruppi sono sempre formati da membri della dirigenza e da due a cinque insegnanti, spesso da genitori e da alunni e meno frequentemente da altri membri della comunità scolastica.
Le **assemblee di insegnanti** sono delle strutture formali che si riuniscono periodicamente per la valutazione ma il cui campo di responsabilità è più ampio**.** In generale, tutti gli insegnanti delle scuole fanno parte di queste assemblee. In alcuni paesi è possibile formare delle assemblee più ristrette per valutare aspetti specifici dell'insegnamento, relativi a classi di alunni o materie di studio.	Nell'istruzione primaria, in **Francia**, il collegio docenti è denominato il *conseil des maîtres de cycles*. In **Italia** il collegio può essere suddiviso in comitati o gruppi di lavoro, strutturati per materia scolastica. Possono essere coinvolti anche consigli di interclasse (per le scuole primarie) e consigli di classe (nella scuola secondaria). In **Slovenia** esistono gruppi professionali formati da insegnanti che si sono specializzati nelle stesse materie e, in **Slovacchia**, gruppi su metodologie o commissioni tematiche.

Fonte: Eurydice.

Oltre all'identificazione delle strutture per la partecipazione, non è sempre facile determinare chi, in realtà, prende parte alla valutazione interna. Questa difficoltà è dovuta alla grande autonomia concessa alle scuole o alle autorità locali, in alcuni paesi, nell'ambito della valutazione interna e, a volte, da differenze sostanziali tra ciò che può essere stato fissato dalla legislazione vigente e il modo con cui la valutazione viene condotta in pratica.

La figura 1. 5 indica per ciascun paese l'elenco di organi/soggetti coinvolti nella valutazione interna delle scuole e cerca di illustrare in che misura queste ultime possono decidere chi vi partecipa. La figura indica anche se la loro partecipazione rientra in un quadro di approccio alla valutazione di tipo obbligatorio, raccomandato o se la sua implementazione è lasciata alla totale discrezione delle autorità locali per l'istruzione. Dove si riscontrano differenze notevoli tra ciò che viene richiesto dalla legge e ciò che avviene effettivamente in pratica, vengono forniti ulteriori dettagli nel testo.

La figura 1.5 mostra che la valutazione interna è obbligatoria nella maggior parte dei paesi. È consigliata nella comunità fiamminga del Belgio, in Irlanda, in Austria, nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e in Ungheria. Tuttavia, anche quando è obbligatoria non viene sistematicamente estesa a tutte le scuole.

In **Germania**, la valutazione interna relativa agli standard di insegnamento e istruzione (il *Schulprogramm*) è obbligatoria in sei *Länder*. Tuttavia, alcune scuole che non hanno ancora sviluppato uno *Schulprogramm,* non effettuano una valutazione interna. In **Francia**, la valutazione interna del progetto scolastico/di istituto non viene normalmente realizzata dappertutto. In **Grecia**, la valutazione interna effettuata attualmente non è niente altro che una formalità. Il collegio dei docenti non conduce alcuna forma di valutazione interna, ma partecipa al processo decisionale che si occupa di alcuni aspetti del lavoro scolastico. Nei **Paesi Bassi,** nel 2000/2001, tutte le scuole non avevano ancora sviluppato un sistema di valutazione interna. Da allora la situazione è cambiata. Secondo un rapporto del 2002, solo un numero limitato di scuole, in **Norvegia**, eseguiva in modo sistematico una valutazione interna.

Tra i paesi dove la valutazione interna viene raccomandata, l'attenzione deve essere posta sulla situazione particolare del Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), dove una restrizione implicita la rende di fatto obbligatoria. Negli altri paesi, il numero di scuole che intraprendono la valutazione interna è variabile e, a volte, dipende dal livello di istruzione interessato.

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra, Galles** e **Irlanda del Nord**), le scuole non sono formalmente obbligate a implementare un processo di valutazione interna. Tuttavia, sono fortemente invitate a procedere in quella direzione e il rendimento della gestione – che richiede implicitamente un processo di autovalutazione – è obbligatorio, e richiede al consiglio di istituto di fissare obbiettivi ogni autunno per il miglioramento dei risultati degli alunni e per migliorarne la realizzazione.

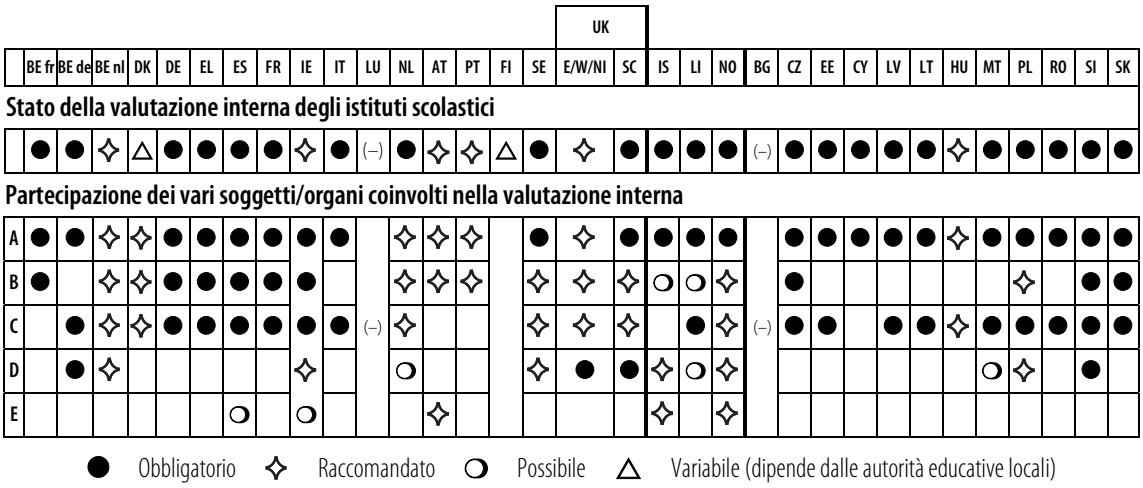
Nella **Comunità fiamminga del Belgio** la valutazione interna è largamente diffusa solo nell'istruzione secondaria. In **Ungheria,** viene praticata dalla maggioranza delle scuole.

Qualunque sia la combinazione di organi formalmente costituiti o soggetti che prendono parte alla valutazione interna, i capi di istituto sono sempre coinvolti. Spesso avviano il processo e ne sono i coordinatori. A volte sono il soggetto principale, se non l'unico. Questa ultima situazione non viene esaminata ulteriormente nella presente sezione, poiché la domanda su quali possano essere le attività degli altri soggetti non è rilevante. Insieme alle modalità di valutazione interna che coinvolgono gli insegnanti, in **Francia**, in **Estonia** e in **Ungheria,** esistono altre modalità che coinvolgono solamente il capo di istituto.

In generale la figura 1.5 indica che a livello europeo la partecipazione alla valutazione interna dei vari soggetti della comunità scolastica è molto eterogenea. Il consiglio di istituto e gli insegnanti sono

coinvolti in questo tipo di valutazione più frequentemente di genitori, alunni o rappresentanti della comunità locale (fatta eccezione quando fanno parte essi stessi del consiglio).

FIGURA 1.5: PARTECIPAZIONE DI SOGGETTI/ORGANI DELLA COMUNITÀ SCOLASTICA ALLA VALUTAZIONE INTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01



Partecipazione alla valutazione interna:

A. del capo di istituto/personale direttivo

B. del consiglio di istituto (costituito dal capo di istituto, dai rappresentanti degli insegnanti e/o dei genitori, degli alunni o delle autorità locali, ecc.)

C. degli insegnanti (assemblee, gruppi ristretti o gruppi specifici, o ancora altre forme di partecipazione diverse da B e E)

D. dei genitori e/o degli alunni (al di fuori degli organi B o E)

E. di gruppi specifici formati da insegnanti e da genitori, da alunni, da rappresentanti della comunità locale, ecc.

(–): cfr. note in allegato

Fonte: Eurydice

Note supplementari

Belgio (BE de): la situazione riportata nella figura, si riferisce a due articoli di un decreto del 1998, che non sono ancora entrati in vigore, ma che sono in via di implementazione a titolo sperimentale in alcune scuole.
Germania: la figura si riferisce alla situazione dei sei *Länder*, nei quali la valutazione interna è obbligatoria.
Grecia: secondo la legge vigente, gruppi specifici (vale a dire commissioni di valutazione scolastica formate da insegnanti) devono partecipare alla valutazione interna di tutte le scuole, ma attualmente sono attivi solamente in alcuni progetti pilota.
Francia: nell'istruzione primaria gli insegnanti partecipano alla valutazione interna tramite organi denominati *conseils des maîtres de cycles*, mentre nell'istruzione secondaria è coinvolta tutta l'équipe pedagogica al completo.
Portogallo: la situazione riportata nella figura si riferisce a un decreto del 1998, in cui si contemplava la valutazione interna senza però renderla obbligatoria. Nel 2000/01 solo un numero limitato di scuole era coinvolto in procedimenti di valutazione interna. Dal 2002 questo tipo di valutazione è diventato obbligatorio per legge.
Finlandia le municipalità sono libere di organizzare la valutazione dell'istruzione che forniscono e l'implementazione della valutazione interna (conosciuta come "autovalutazione") è solo una delle possibilità. Nelle municipalità dove la valutazione interna è stata realizzata, i soggetti/organismi coinvolti sono diversi.
Regno Unito (I/G/IN): il coinvolgimento del personale direttivo e del consiglio di istituto non è un requisito formale ma viene implicitamente richiesto, data la natura delle loro responsabilità.
Norvegia: la partecipazione degli insegnanti alla valutazione interna è obbligatoria, ma la scuola determina la struttura adottata (collegio, gruppi specifici o altro).
Repubblica Ceca e Slovacchia: nel 2000/01, alcune scuole erano ancora senza consiglio di istituto.
Polonia: il collegio dei docenti è obbligato ad approvare tutte le iniziative della scuola e in questo senso è coinvolto nella valutazione interna in tutte le scuole.

Nota esplicativa

Dove la partecipazione di un soggetto è definita "possibile", si tratta sia di quanto specificato dalla legge, sia di accordi stabiliti tra scuole, dove non esistono obblighi legislativi definiti.

In 12 paesi la partecipazione dei vari organi e soggetti riportati in precedenza è obbligatoria.

In **Lettonia**, la partecipazione obbligatoria alla valutazione interna da parte del consiglio di istituto, dei genitori e degli alunni, entrerà in vigore dal settembre 2003. Inoltre sarà consigliata la partecipazione degli insegnanti e la creazione di un gruppo specifico a scopo valutativo che includa insegnanti, genitori, alunni e rappresentanti della comunità scolastica.

Negli altri paesi, il livello di obbligo dipende dagli organi o soggetti interessati. L'autorità educativa potrà nominare uno di essi, ad esempio il capo di istituto, il personale direttivo, o il consiglio scolastico, per assumere la responsabilità della valutazione interna. La persona o organo selezionato, in questo modo, decide quali altri gruppi debbano essere chiamati a partecipare o possibilmente contribuire al lavoro. In altri casi, come quello della Danimarca, la decisione spetta alle autorità municipali. A volte, i soggetti scolastici o gli organi stessi, decidono di prendere parte alla valutazione interna.

In **Norvegia**, il personale direttivo e gli insegnanti decidono insieme chi deve partecipare alle diverse fasi della valutazione interna. In **Polonia,** il consiglio di istituto, il collegio dei docenti e il consiglio degli alunni partecipano alla valutazione interna di propria iniziativa.

B. Tipi di coinvolgimento dei vari soggetti/organi nella valutazione interna

Poiché, in molti paesi, le scuole godono di grande autonomia nel campo della valutazione interna, è difficile accertare il coinvolgimento preciso di ciascun soggetto o organo. Alcuni paesi forniscono delle linee guida alle scuole riportanti il tipo di coinvolgimento per ciascun soggetto partecipante alla valutazione interna (figura 1.6).

In altri paesi, in assenza di direttive nazionali, a volte sono disponibili solo informazioni relative a ciò che succede in pratica. Quindi nei Paesi Bassi, in Danimarca, in Finlandia, in Svezia, nel Liechtenstein e in Polonia, la scuola o le autorità locali decidono come i diversi soggetti devono essere coinvolti. Se per la Svezia abbiamo informazioni limitate riguardo a ciò che succede in questo campo, per altri paesi l'informazione è inesistente. Perciò, in ogni caso, questi paesi non sono inclusi negli esempi. Nella Comunità fiamminga del Belgio, le procedure di coinvolgimento di insegnanti, consiglio di istituto, genitori e alunni sono estremamente varie. Nel caso degli insegnanti, in pratica, gli istituti scolastici possono adottare qualsiasi tipo di coinvolgimento, fra quelli riportati alla figura 1.6. Non ci sono informazioni disponibili per le altre categorie di soggetti.

FIGURA 1.6: PRINCIPALI FORME DI PARTECIPAZIONE DEI SOGGETTI/ORGANI DELLA COMUNITÀ SCOLASTICA ALLA VALUTAZIONE INTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

La **consultazione** si verifica al momento della raccolta delle informazioni ed è generalmente basata sulla compilazione di questionari oppure, ma più raramente, in forma di discussione.
Quando la partecipazione consiste nella **discussione** e nell'**approvazione** di una relazione proposta dal capo di istituto, si tratta generalmente di una relazione che descrive le attività della scuola, i risultati degli alunni o ambedue.
Quando la partecipazione prevede l'**analisi dei dati** raccolti dal capo di istituto e l'**elaborazione di strategie** proprie della scuola, i soggetti interessati raggiungono un giudizio sulla scuola ed elaborano soluzioni per i problemi messi in evidenza. In alcuni casi partecipano alla determinazione di criteri di valutazione e procedure.
Quando la partecipazione ha un peso su **tutte le fasi della valutazione**, questo significa che i soggetti coinvolti sono attivi nella determinazione di criteri e procedure e nella raccolta di informazioni e che formulano un giudizio sulla scuola.

Il **coordinamento** implica la determinazione dei criteri e delle procedure di valutazione a volte sottoposti all'approvazione del consiglio di istituto**.** Implica anche l'organizzazione della raccolta dei dati e la partecipazione nella redazione del giudizio relativo alla scuola.

Fonte: Eurydice.

B.1. Il coinvolgimento del consiglio di istituto

Il coinvolgimento dei consigli di istituto nella valutazione interna è significativo nei confronti della partecipazione della comunità scolastica, poiché includono tra i propri membri diversi dei suoi rappresentanti (insegnanti, genitori, alunni soprattutto a livello di istruzione secondaria, delegati delle autorità organizzative, ecc.).

I consigli di istituto sono coinvolti nella valutazione in circa 20 paesi ma la natura del loro coinvolgimento è molto varia. Può assumere le seguenti forme:

- il consiglio di istituto si assume la completa responsabilità del processo di valutazione interna e interviene attivamente in alcuni dei suoi aspetti.

  Nel **Regno Unito** (**Inghilterra, Galles** e **Irlanda del Nord**), il consiglio di istituto deve monitorare e valutare l'efficacia complessiva della scuola e stimolare miglioramenti. Questo può significare porre domande impegnative al capo di istituto e al personale direttivo (vale a dire la *senior management team* che comprende il capo di istituto, uno o più *deputies* e altri membri *senior* dell'autorità scolastica, responsabili della gestione della scuola) in grado di assicurare un sistema efficace di controllo e valutazione.

- Il consiglio di istituto realizza tutte le fasi della valutazione (definizione dei criteri e delle procedure e formulazione di un giudizio sulla scuola) relative principalmente agli aspetti legati alla gestione della scuola.

  In **Grecia,** lo *scholiki epitropi*, procede, sotto la responsabilità del capo di istituto, alla valutazione di certi aspetti della gestione scolastica. Nelle 14 Comunità autonome, in **Spagna,** in cui non esiste ancora un piano di valutazione interna, i consigli di istituto eseguono generalmente la valutazione, usando documenti relativi principalmente alla pianificazione educativa e alla gestione.

- I consigli di istituto hanno poteri decisionali riguardo a criteri e procedure di valutazione interna. Essi valutano alcuni aspetti relativi alla politica scolastica generale, in collaborazione con il personale direttivo. Altri soggetti interni alla scuola valutano gli aspetti legati specificatamente all'insegnamento (per un esempio cfr. il punto B.2).

  In **Spagna**, nelle tre comunità autonome in cui è stata implementata una pianificazione per la valutazione interna (**Andalusia**, **Catalogna** e le **Isole Canarie**) il personale direttivo (il *director*, i *jefes de estudios*, i *jefes de departamento* e il *secretario* o *administrador*) elabora un piano di valutazione interna da sottoporre al consiglio di istituto. La valutazione eseguita dal consiglio, in collaborazione con il personale direttivo o con la commissione per la valutazione, si concentra sui risultati della valutazione della gestione alla scuola, come pure sul piano di studi generale e sui risultati ottenuti dagli alunni.

- Il consiglio di istituto analizza i risultati della valutazione eseguita dagli altri soggetti della scuola (capo di istituto, collegio dei docenti, un gruppo creato specificatamente per la valutazione ecc.) e identifica strategie su come migliorare le funzioni della scuola stessa.

  Al termine del processo di valutazione, nel **Regno Unito (Scozia),** il consiglio di istituto discute le strategie di miglioramento da includere nel piano di sviluppo della scuola. In **Norvegia**, nelle scuole che hanno un direttivo scolastico, quest'ultimo solitamente discute dei risultati della valutazione. In **Slovenia**, in alcune scuole il capo di istituto sottopone al consiglio di istituto una relazione di valutazione su come la scuola ha raggiunto i propri obbiettivi.

- Il consiglio di istituto discute e approva una relazione che descrive le attività della scuola o il rendimento degli alunni, presentatogli dal capo di istituto.

  Nella **Comunità francese del Belgio** e nell'istruzione primaria in **Francia,** queste relazioni vengono sottoposte rispettivamente al *conseil de participation* e al *conseil d'école*, ed esse descrivono la realizzazione delle attività scolastiche in relazione al progetto di istituto. Nella **Repubblica Ceca** e in **Slovacchia,** le relazioni sono attualmente descrittive, ma si prevede che assumano in futuro sempre più una forma di rapporto di valutazione. In alcune scuole della **Slovenia** il capo di istituto presenta una relazione descrittiva al consiglio di istituto, che vi apporta qualche modifica.

- Il consiglio di istituto stesso non riveste un ruolo preminente nel processo di valutazione, ma viene consultato relativamente alla nomina dei soggetti e degli organi che dirigeranno e coordineranno tale processo.

  Questo si applica al *Schulforum/Schulgemeinschaftsausschuss* in **Austria**, il quale, raramente esegue esso stesso la valutazione.

B.2. Coinvolgimento degli insegnanti

Oltre al loro coinvolgimento nei consigli di istituto, gli insegnanti sono coinvolti in svariati modi nei processi di valutazione, nella grande maggioranza dei paesi.

- Gli insegnanti sono responsabili di tutte le fasi della valutazione dell'insegnamento, all'interno del collegio dei docenti o in gruppi più ristretti dedicati ad argomenti specifici (cfr. la figura 1.4). Queste valutazioni possono realizzarsi in stretta interazione con il capo di istituto e/o con altri membri del personale direttivo, questi ultimi sono presenti nel collegio dei docenti e contribuiscono al giudizio formulato sulla scuola, e/o per stabilire criteri o procedure di valutazione. Gli insegnanti possono anche realizzare queste valutazioni in larga autonomia, sia nella selezione dei criteri e nelle procedure di valutazione che al momento di dare un giudizio alla scuola. Qui, i capi di istituto possono essere coinvolti solo successivamente, quando utilizzano i risultati che emergono dal collegio dei docenti.

  In **Germania**, il collegio dei docenti presieduto dal capo di istituto, valuta i risultati educativi del programma scolastico e identifica le misure necessarie al suo miglioramento.

  In **Spagna,** il collegio dei docenti esamina tutti gli aspetti relativi all'insegnamento in quanto tale. Nelle comunità autonome, dotate di un piano di valutazione scolastica interno, la commissione di coordinamento pedagogico (composto dal capo di istituto, dai *jefes de estudios* e dai *jefes de departamento*) sottopone le sue proposte al collegio dei docenti riguardo a criteri e procedure. In **Estonia** e **Lituania**, il collegio dei docenti valuta i processi di insegnamento e prende le decisioni relative alla loro implementazione a livello scolastico. In **Lettonia** il collegio dei docenti (incluso il personale amministrativo) identifica alcune attività scolastiche particolari da valutare ogni anno. In **Ungheria,** si raccomanda che l'insieme degli insegnanti valuti il programma pedagogico della scuola e il programma di formazione continua.

  In **Italia**, i consigli di classe valutano aspetti specifici, mentre il collegio dei docenti si occupa generalmente della pianificazione educativa della scuola. In **Slovenia**, gruppi di insegnanti studiano i problemi associati all'insegnamento di materie specifiche e propongono piani di miglioramento al collegio dei docenti. In **Slovacchia**, i gruppi metodologici o le commissioni a tema, valutano il livello dell'insegnamento di una materia specifica e sono responsabili per assicurare che il livello venga raggiunto da tutti gli insegnanti. Gli stessi organi contribuiscono alla relazione annuale sui risultati dell'insegnamento, che viene sottoposto al consiglio di istituto.

  In **Francia**, nell'istruzione primaria, i *conseils de maîtres de cycle,* dovrebbero valutare i risultati del progetto scolastico, ma questo sembra avvenire in pratica solo raramente (come nel caso delle valutazioni effettuate dal consiglio di istituto).

- Gli insegnanti si incontrano in gruppi creati appositamente per la valutazione delle attività della scuola, ma sono coinvolti solo in alcune fasi del processo di valutazione.

  Nel **Regno Unito (Scozia)**, gli insegnanti di alcune scuole lavorano in gruppi per discutere la posizione della propria scuola rispetto agli "indicatori di livello qualità" prodotti da HMIE e identificano strategie per il miglioramento, lavorando in stretta collaborazione con la dirigenza scolastica.

- Gli insegnanti vengono associati ad alcune fasi del processo di valutazione interna avviato dal capo di istituto e/o dal personale direttivo tramite questionari o discussioni.

  Questa forma di coinvolgimento si può trovare nei **Paesi Bassi**. In **Danimarca,** gli insegnanti generalmente forniscono al personale educativo della loro scuola, dei giudizi relativi alle proprie classi. Nel **Regno Unito (Scozia)** gli insegnanti a volte vengono consultati dai dirigenti scolastici durante la raccolta dei dati o sull'argomento di pianificazione scolastica, generalmente sotto forma di discussioni. A **Malta,** gli insegnanti vengono consultati dal capo di istituto e dal personale direttivo (*senior management team, assistent head* e *subjet coordinators*) sul piano di sviluppo della scuola, nel corso di sessioni plenarie della durata di un giorno. Le opinioni espresse vengono usate a scopo di valutazione interna.

- Il collegio dei docenti non effettua la valutazione in prima persona, ma discute del piano di valutazione o dei suoi risultati.

Nel **Liechtenstein**, il corpo docente e il personale direttivo decidono gli obbiettivi, i contenuti e l'organizzazione della valutazione. Il personale direttivo è responsabile del suo svolgimento. In **Norvegia**, il collegio dei docenti è generalmente attivo quando vengono stabiliti contenuti e procedure di valutazione – generalmente condotti da un gruppo specifico creato dal capo di istituto (cfr. punto B. 4) – o quando si discutono i risultati. Gli insegnanti conoscono anche le altre procedure di partecipazione (cfr. punto B. 4). Nella **Repubblica Ceca,** il ruolo del collegio dei docenti è limitato alla discussione di un rapporto che descrive le attività della scuola e il rendimento degli alunni nelle scuole ancora sprovviste di un consiglio di istituto. In **Romania**, i capi di istituto sottopongono il rapporto di valutazione al collegio dei docenti, per l'approvazione e la discussione delle strategie per il miglioramento.

B.3. Il coinvolgimento di genitori e alunni

Oltre al loro coinvolgimento nei consigli di istituto (cfr. punto B.1.) e in gruppi creati specificatamente a scopo della valutazione interna (cfr. punto B.4.), i genitori e gli alunni partecipano alla valutazione interna seguendo altre procedure.

Al momento della raccolta dei dati, in vari paesi, genitori e alunni possono rispondere a questionari o essere intervistati. A volte, le scuole devono consultare i genitori, con domande riguardanti il funzionamento della scuola stessa, in certi momenti dell'anno. Le opinioni espresse dai genitori possono essere usate a scopo di valutazione interna.

Nei **Paesi Bass**i, nel **Regno Unito (Scozia)**, in **Norvegia** e a **Malta,** i genitori e gli alunni possono essere consultati al momento della raccolta dei dati. In **Norvegia** possono anche essere membri di gruppi, creati con lo scopo preciso di svolgere la valutazione interna (cfr. B. 4). In **Scozia**, le scuole devono consultare i genitori, riguardo al miglioramento della qualità.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles** e **Irlanda del Nord**), i consigli scolastici devono tenere almeno una riunione annuale, in cui i genitori possono esprimere le proprie opinioni riguardo lo sviluppo della scuola. A volte le scuole scelgono di raccogliere ulteriori informazioni circa le opinioni dei genitori tramite altri mezzi, ad esempio con l'uso dei questionari.

In **Slovenia**, il capo di istituto presenta il rapporto annuale di valutazione al consiglio dei genitori.

B.4. Il coinvolgimento di gruppi creati appositamente per la valutazione

In alcuni paesi, insegnanti, genitori, alunni, i rappresentanti delle autorità organizzative, ecc. possono appartenere a gruppi appositamente creati con lo scopo di svolgere la valutazione interna. In generale, questo tipo di gruppi coordina i processi di valutazione interna, a volte cercando il contributo di altri soggetti. Questa è la procedura raccomandata in Austria, Islanda e Norvegia. In Spagna (Isole Canarie), la modalità di valutazione interna, per il quale gruppi di questo tipo esercitano un ruolo principale, è un'alternativa agli approcci descritti ai punti B1. e B.2.

In **Spagna**, in alcune scuole delle **Isole Canarie**, la Commissione per la valutazione e la qualità redige e coordina un piano che comprende procedure e criteri di valutazione, che vengono successivamente sottoposti all'approvazione del consiglio scolastico. È utile notare che queste commissioni vengono create sia nel caso di valutazione interna, che di quella esterna. In **Austria**, una delle guide per la valutazione interna distribuita alle scuole, conosciuta come "Un'iniziativa per la qualità nelle scuole", consiglia la creazione di un gruppo di lavoro sulla qualità. In **Norvegia,** il capo di istituto generalmente, crea un gruppo specifico per la valutazione, che redige e coordina un piano di valutazione (includendo i criteri, i metodi e le preoccupazioni, come pure il rapporto sulla valutazione). Il piano viene discusso dal personale direttivo e dal personale della scuola, dopodiché il gruppo provvede alla sua implementazione.

SEZIONE 3
RELAZIONI TRA VALUTAZIONE ESTERNA E INTERNA

Le relazioni tra valutazione esterna e interna delle scuole vengono esaminate nei paesi dove queste modalità di valutazione coesistono. Si tratta di stabilire fino a che punto i giudizi effettuati su un dato istituto scolastico, durante la valutazione esterna, vengono usati nel corso della valutazione interna degli stessi istituti e viceversa. Tramite l'esame della situazione in ciascun paese interessato dalla ricerca, è possibile stabilire una tipologia dei diversi tipi di relazione identificati (cfr. figura 1.7).

FIGURA 1.7: POSSIBILI RELAZIONI TRA VALUTAZIONE ESTERNA E INTERNA. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

La valutazione esterna e interna sono indipendenti

La valutazione esterna, non prende in considerazione i giudizi formulati durante la valutazione interna e viceversa.
Possibilità di due casi:

a) le valutazioni esterna e interna, conducono generalmente agli stessi punti (i compiti assolti dall'istituto scolastico) e condividono alcuni obbiettivi, ma sono realizzate in maniera **parallela**;
b) il centro di attenzione della valutazione esterna e interna delle scuole può essere diverso oppure uguale, nel secondo caso gli obbiettivi che stanno alla base sono diversi. La valutazione interna e esterna sono **complementari**.

Interdipendenza di valutazione esterna e interna

Uso dei risultati della valutazione interna nella valutazione esterna e viceversa
Possibilità di tre casi:

a) la valutazione esterna si basa parzialmente sul giudizio formulato durante la valutazione interna (e parzialmente sulla raccolta di dati o su un'altra raccolta di informazioni);
b) la valutazione esterna si basa parzialmente sul giudizio formato durante la valutazione interna, mentre il giudizio formato nel corso della valutazione esterna può essere utilizzato nella valutazione interna;
c) la valutazione esterna comporta la supervisione dei processi di valutazione interna.

Fonte: Eurydice.

La figura 1.8 illustra la posizione dei paesi nei confronti di questa tipologia. La figura mette in evidenza che la situazione più frequente è quella di interdipendenza. L'indipendenza della valutazione esterna da quella interna, è principalmente una caratteristica di quei paesi, in cui l'implementazione della seconda è ancora in elaborazione.

FIGURA 1.8: RELAZIONI TRA MODALITÀ DI VALUTAZIONE INTERNA ED ESTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

<table>
<tr><th colspan="2">Indipendenza</th><th colspan="3">Interdipendenza</th></tr>
<tr><td colspan="2">Modalità</td><td colspan="3">Valutazione esterna</td></tr>
<tr><td>Parallela</td><td>Complementare</td><td colspan="2">si basa parzialmente sul giudizio formulato nel corso della valutazione interna</td><td>comporta la supervisione dei processi di valutazione interna</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>e viceversa</td><td></td></tr>
<tr><td>DE, ES, PT, EE, CY</td><td>EE, HU</td><td>DK, FR, IE, SE, IS, LI,</td><td>NL, UK (E/W/NI),</td><td>AT, IS</td></tr>
<tr><td colspan="2">BE nl, SK</td><td>LT, PL, RO, SI</td><td>UK (SC), CZ, LV</td><td></td></tr>
</table>

(–): BE fr, BE de, EL, IT, LU, FI, NO, BG, MT (cfr. note in allegato)

(:): EL

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE de): secondo il decreto del 1998 (cfr. note alle figure 1.1 e 1.5), le valutazioni interna e esterna saranno indipendenti l'una dall'altra.
Danimarca: la relazione è tra valutazione interna e la valutazione condotta dalle municipalità. La relazione tra valutazione esterna condotta dall'EVA (l'agenzia nazionale per la valutazione) e le autovalutazioni su cui la valutazione esterna si basa, non viene considerata in questo contesto. poiché la seconda si limita a un campione di scuole ed è principalmente tesa alla valutazione del sistema.
Francia: la relazione è tra i due approcci alla valutazione legati al capo di istituto (istruzione secondaria inferiore).
Svezia: la relazione è tra valutazione interna e la valutazione condotta dalle municipalità. La relazione tra valutazione esterna condotta da NAE e la valutazione interna, non viene considerata, poiché, nel 2000/01, la prima era tesa alla valutazione del sistema. L'azione di NAE che si occupava della valutazione delle scuole si limitava principalmente, a garantire la conformità con i regolamenti e i diritti individuali.
Islanda: la relazione è, da una parte, tra la valutazione delle scuole e la valutazione interna, e dall'altra tra valutazione dei metodi della valutazione interna e la valutazione interna delle scuole.
Repubblica Ceca e Slovacchia: la relazione è tra valutazione interna e la valutazione svolta dall'ispettorato.
Ungheria: la relazione è tra valutazione interna, condotta da tutto il corpo insegnante in conformità al programma pedagogico e valutazione esterna obbligatoria che si concentra con gli aspetti di gestione (*policy-oriented evaluation*)

Nota esplicativa

Vengono prese in considerazione solo la valutazione interna ed esterna che coprono un ampio spettro di attività realizzate dagli istituti scolastici. Questa limitazione conduce all'esclusione degli approcci della valutazione, condotta da servizi ministeriali specializzati, che si occupano di argomenti molto specifici, come ad esempio gli standard di sicurezza, o gli standard legati alle condizioni lavorative o alle pratiche di contabilità.

A. Modalità indipendenti

In otto paesi, la valutazione condotta dall'ispettorato è indipendente da quella eseguita dagli istituti scolastici. Tuttavia, poiché questi ultimi possono prendere forme molto diverse talvolta è impossibile determinare se le due modalità siano parallele o complementari. È il caso della Comunità fiamminga del Belgio e della Slovacchia. È probabile che questa situazione si stia evolvendo verso quello che sarà un altro tipo di valutazione, una volta che la valutazione interna sarà completamente sviluppata.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, la valutazione interna è rara nell'istruzione primaria. Essa si sta diffondendo sempre di più nell'istruzione secondaria, ma il giudizio formato in questo contesto non viene (ancora) usato dall'ispettore quando si tratta di valutazione esterna. I documenti preliminari usati nella valutazione esterna (come ad esempio i questionari) che le scuole devono sottoporre all'ispettore, sono visti come un mezzo per incoraggiare le scuole a valutare il loro rendimento e quindi un incoraggiamento indiretto nei confronti della valutazione interna. Il coinvolgimento graduale di valutatori esterni nella promozione e supporto della valutazione interna, punta ad un collegamento, in cui la

valutazione esterna verrà basata parzialmente sulla raccolta delle informazioni e il giudizio raggiunto durante la valutazione interna.

Si deve anche osservare, che laddove coesistano due modalità di valutazione esterna, si può avere un tipo diverso di relazione con la modalità di valutazione interna.

In **Estonia,** la valutazione interna e la valutazione esterna degli istituti scolastici, condotte dalle autorità centrali e regionali, sono simili dal punto di vista degli oggetti valutati, mentre le autorità centrali sono principalmente interessate alla valutazione degli aspetti amministrativi e non dell'insegnamento.

A.1. Modalità parallele

Le modalità parallele sono principalmente evidenti in tutti quei casi in cui la valutazione interna non viene svolta in modo sistematico in tutte le scuole, poiché si tratta di un nuova modalità oppure perché non è regolamentata in modo preciso.

In **Spagna**, la maggioranza delle Comunità autonome (12) non ha ancora elaborato i piani per la valutazione interna. I capi di istituto preparano un rapporto che fornisce una valutazione delle attività della scuola ma non in modo sistematico e dettagliato. Durante la valutazione esterna è probabile che gli ispettori facciano uso delle informazioni contenute nel rapporto. Tuttavia, non si può concludere che essi basino la loro valutazione, sul giudizio formato dalla scuola.

In alcuni casi, nonostante le modalità di valutazione interna ed esterna siano parallele, essi sono in relazione tra loro poiché entrambi alimentano un piano di miglioramento della qualità della scuola.

In **Germania**, i risultati della valutazione esterna vengono inviati alle scuole le quali decidono come usarli. Questi rapporti di valutazione, vengono usati principalmente per migliorare il funzionamento della scuola, attraverso la revisione e l'adattamento degli standard di insegnamento e di istruzione (*Schulprogramm*). In sei *Länder*, la valutazione interna serve parallelamente a sviluppare e a migliorare il *Schulprogramm*. I suoi risultati vengono anche utilizzati come documento di base per la valutazione esterna. In **Spagna** (**Andalusia**, **Catalogna** e **Isole Canarie**), i rapporti di valutazione esterna vengono utilizzati dagli istituti scolastici, per formare piani di miglioramento della qualità dell'istruzione. A questo scopo vengono anche usati i risultati della valutazione interna. In **Portogallo**, i rapporti di valutazione esterna contengono raccomandazioni, che le scuole devono prendere in considerazione nei loro piani di miglioramento. Nelle visite di controllo, le scuole devono spiegare le proprie priorità, le quali spesso si basano sui risultati delle valutazioni interna ed esterna.

A.2. Modalità complementari

La natura complementare degli approcci alla valutazione interna e esterna, dal punto di visita delle funzioni valutate è evidente quando, ad esempio, uno degli approcci valuta i compiti gestionali di una scuola e l'altro i compiti di insegnamento/apprendimento.

In **Ungheria**, nonostante vi siano numerosi approcci alla valutazione, se si considerano solamente gli approcci obbligatori o più diffusi, essi sembrano complementari. La valutazione interna è concentrata sull'insegnamento (in relazione al programma pedagogico), mentre la valutazione esterna concentra il suo interesse sulla gestione.

B. Modalità interdipendenti

B.1. Uso dei risultati della valutazione interna nel quadro della valutazione esterna

In 10 paesi la valutazione esterna di una scuola viene basata parzialmente sul giudizio formulato nel corso della sua valutazione interna. Come regola generale, i risultati della valutazione interna vengono usati dai valutatori esterni per formulare una valutazione preliminare di un istituto scolastico, prima di effettuarvi la visita. In questo modo, i valutatori prendono conoscenza delle circostanze specifiche di ogni istituto scolastico, prima di procedere alla sua valutazione.

In **Francia**, questo tipo di relazione tra approccio interno ed esterno si osserva solo nel processo di valutazione del capo di istituto. Alla fine dell'anno, quest'ultimo prepara una relazione di valutazione sull'istituto la quale, tra le altre cose, fornisce una base per la valutazione esterna delle sue attività. Quindi, sottopone una diagnosi al *Recteur* (l'autorità accademica regionale), il quale ne fa uso per fissare gli obbiettivi dell'istituto. Dopo 4 anni, l'istituto scolastico (e il capo di istituto) viene nuovamente valutato rispetto agli obbiettivi stabiliti. Nel **Liechtenstein**, l'enfasi principale viene posta sulla valutazione interna, i cui risultati vengono usati per la valutazione esterna. Quest'ultima (che è meno frequente) completa la valutazione interna, offrendo una prospettiva diversa da quella della scuola. In **Lituania**, la valutazione degli istituti scolastici da parte degli ispettori, viene alimentata parzialmente da documenti diversi prodotti dalla scuola (questi possono includere i risultati della valutazione interna). In **Polonia**, l'ispettore *(kurator)* può consultare i risultati della valutazione interna nel corso della valutazione esterna. Gli ispettori devono approvare i documenti preparati dalla scuola (statuti e programmi delle attività scolastiche), che contengono criteri di valutazione interna. In **Romania**, la valutazione interna condotta dal capo di istituto, si collega ai due approcci esistenti alla valutazione esterna, vale a dire, a quelle condotte rispettivamente dalla Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria e dall'ispettorato. Entrambi, fanno uso dei rapporti di valutazione interna. In **Slovenia**, la valutazione esterna trae elementi dalla relazione del capo di istituto, il quale analizza sempre i risultati dell'anno precedente e talvolta valuta il rendimento della scuola.

A volte capita che la valutazione esterna condotta da o per conto delle autorità locali sia basata parzialmente sulla valutazione condotta dagli istituti scolastici.

In **Danimarca**, i risultati della valutazione interna vengono usati principalmente dalla scuola stessa. Tuttavia la maggioranza delle municipalità chiede alle scuole di preparare un rapporto annuale che esse utilizzano nel proprio processo di valutazione. In **Svezia**, lo scopo della valutazione interna è di stabilire se le scuole abbiano raggiunto gli obbiettivi nazionali in materia di istruzione, gli obbiettivi locali, i propri e di formulare proposte per il miglioramento dei propri risultati, rispetto a quegli obbiettivi. In ciascun caso, questo implica la preparazione di un rapporto sulla qualità, il quale, insieme ad altri dati, fornisce la base per la valutazione della scuola interessata, da parte delle municipalità. In **Islanda**, la valutazione esterna delle scuole, da parte di centri di ricerca o di esperti per conto di una municipalità, può essere parzialmente basata sui risultati della loro valutazione interna. In **Lituania**, le autorità organizzative locali di servizi scolastici, valutano gli istituti scolatici sulla base del rapporto di valutazione interna, preparato dal capo di istituto, insieme ad altri documenti quali il regolamento scolastico, il piano di studio, il progetto scolastico, il piano annuale delle attività e i verbali delle riunioni del consiglio di istituto. In **Polonia**, l'autorità locale *(gmina)* può chiedere di consultare i risultati della valutazione interna.

B.2. Uso dei risultati della valutazione interna nel quadro della valutazione esterna e viceversa

Questa situazione è meno comune e si trova solo in quattro paesi. Si verifica quando i rapporti di valutazione interna sono usati come documento di base, dai valutatori esterni, mentre i risultati della valutazione esterna, condotta dagli ispettori, vengono inviati a ciascun istituto per essere utilizzati nella valutazione interna.

Nei **Paesi Bassi,** le scuole devono dare un giudizio sulla propria qualità, rispetto agli obbiettivi definiti nel progetto scolastico. Questo giudizio viene usato dagli ispettori quando svolgono la propria valutazione esterna. Inoltre, i risultati di questa valutazione esterna vengono comunicati alle scuole. Nonostante le scuole non ne siano obbligate, esse possono prendere in considerazione i risultati della valutazione esterna, durante la valutazione interna successiva. Inoltre, le informazioni relative a tutte le scuole vengono poste su Internet e i risultati delle scuole secondarie sono inseriti nelle *quality cards*. Bisogna notare che la valutazione interna viene sempre promossa e incoraggiata dagli ispettori. Il numero delle scuole che ha elaborato questo tipo di approccio è in costante aumento. Una delle caratteristiche principali della legge sull'ispezione delle scuole e dell'istruzione (WOT, entrata in vigore nel 2002) è che la valutazione interna delle scuole costituisce il punto di avvio per l'ispezione.

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord**), i risultati delle valutazioni interne delle scuole vengono inclusi nella documentazione presa in considerazione, durante le ispezioni scolastiche

obbligatorie e, in Inghilterra e Galles, possono anche essere utilizzati dalle autorità locali (LEA), quando queste ultime controllano se le scuole abbiano raggiunto i loro obbiettivi e se esse siano conformi ai regolamenti. Molte LEA raccolgono informazioni aggiuntive, lavorando a stretto contatto con le scuole, per esempio fornendo assistenza alle scuole nella conduzione della propria autovalutazione. Dal canto loro, le scuole devono utilizzare un'ampia gamma di dati sul loro rendimento, raccolti a livello centrale e locale e resi disponibili alle scuole per fornire loro un sostegno all'autovalutazione. Per esempio, in Inghilterra, ogni scuola riceve annualmente un rapporto di rendimento e di valutazione, denominato PANDA *(Performance And Assessment Report)*. Questo rapporto include delle tabelle che permettono il confronto di dati di rendimento e i giudizi degli ispettori con i dati di altre scuole su base nazionale o di scuole i cui alunni abbiano una preparazione simile. Un nuovo modello per l'ispezione delle scuole, effettivo dal settembre 2003, sviluppa ulteriormente la relazione tra ispezione scolastica e autovalutazione della scuola (per ulteriori dettagli, l'indirizzo Internet viene fornito nella sezione "riferimenti"). In **Scozia**, le scuole producono un rapporto sugli Standard e la qualità, basato sulla valutazione interna. Il rapporto viene condiviso con la comunità scolastica e le autorità locali. Quando effettuano le loro ispezioni, gli ispettori, prendono in considerazione le valutazioni contenute all'interno del rapporto. Il ministero fornisce dati comparativi nazionali per tutte le scuole. Le scuole prendono in considerazione questi dati, nella valutazione della qualità del loro rendimento. Per ciascuna scuola secondaria ispezionata, gli ispettori preparano un documento di realizzazione accademica contenente dati nazionali e confronti tra il rendimento della scuola stessa e scuole con caratteristiche simili. Il documento viene discusso con la scuola.

La **Repubblica Ceca** è in un periodo di transizione. I rapporti dei capi di istituto sono sempre documenti amministrativi e usati dall'ispettorato come documenti di base per la valutazione esterna. Tuttavia, la tendenza attuale è verso la valutazione interna che viene condotta dagli istituti scolastici, con il supporto degli ispettori e i cui risultati vengono poi utilizzati per la valutazione esterna. Di fatto, i capi di istituto usano i risultati della valutazione esterna nei loro rapporti.

In **Lettonia,** il rapporto di valutazione interna è uno dei documenti esaminati con attenzione durante il processo di valutazione esterna. In seguito alla riforma della valutazione (prevista per il 2004/05), il rapporto servirà da solida base alla valutazione esterna. Allo stesso tempo, tutti i giudizi formulati nel corso di quest'ultima verranno utilizzati per la valutazione interna.

B.3. Supervisione della valutazione interna, vista come valutazione esterna

Nell'ultimo caso, la valutazione esterna è di fatto una valutazione dei processi di valutazione interna. I criteri di valutazione interna vengono fissati dagli istituti scolastici, mentre le procedure sono stabilite o raccomandate dalle autorità centrali.

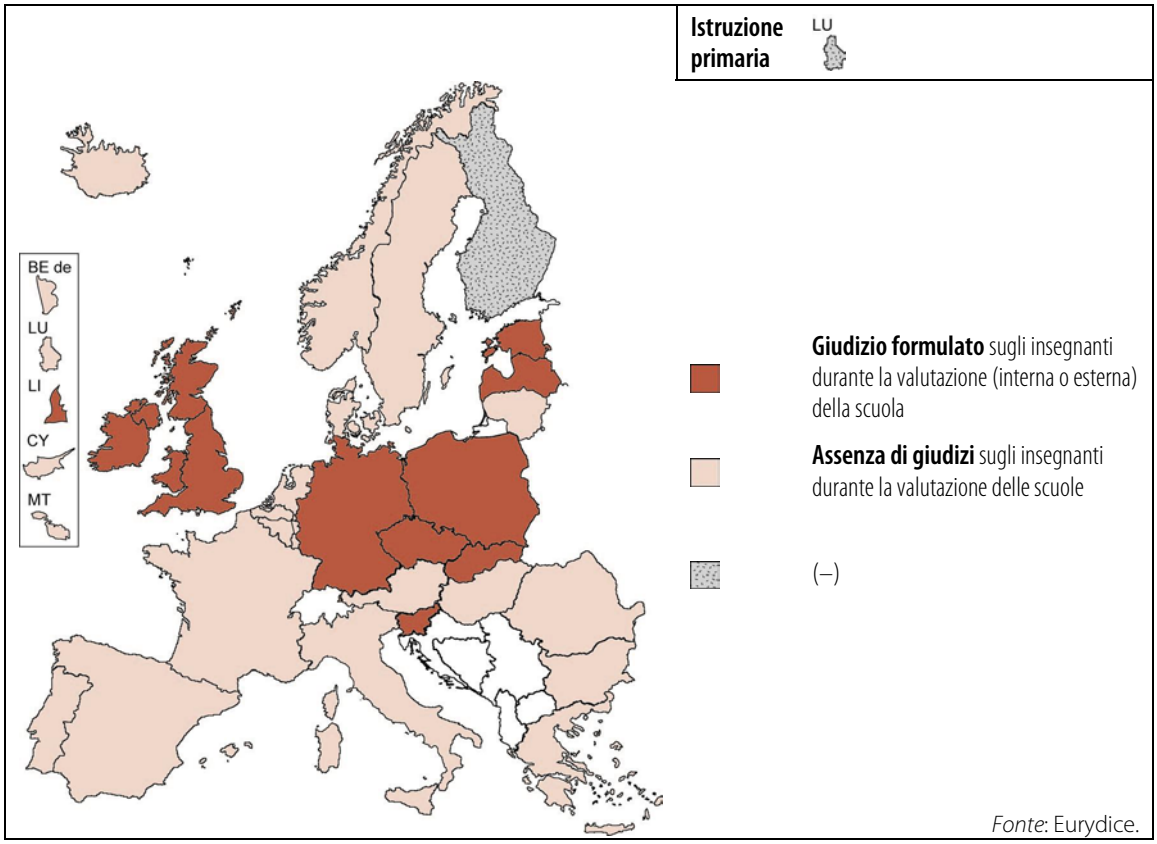
In **Austria,** i risultati della valutazione svolta dalle scuole serve da punto di riferimento per misurazioni esterne. La valutazione esterna sta assumendo sempre più la forma di "meta valutazione" (vale a dire una valutazione della valutazione interna). In **Islanda,** i valutatori esterni con un contratto col Ministero dell'educazione svolgono la valutazione dei metodi di valutazione interna sviluppati dalle scuole, al fine di verificare se questi ultimi, siano conformi alle procedure e agli obbiettivi fissati dal Ministero dell'educazione.

SEZIONE 4
GIUDIZI FORMULATI SUGLI INSEGNANTI COME PARTE DELLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE

La valutazione (sia interna che esterna), focalizzata su una scuola, a volte fornisce l'opportunità ai valutatori di formulare giudizi sul lavoro personale degli insegnanti, per informarli, in seguito, delle loro osservazioni. In questa breve analisi, tutte le situazioni dove l'insegnante riceve almeno un feedback minimamente personalizzato in seguito a qualche osservazione, queste vengono considerate come una valutazione. È il caso solo di una minoranza di paesi (cfr. figura 1.9). Viene

esaminato con maggiore dettaglio al punto A. Il punto B si occupa di tutti i paesi in cui la valutazione degli istituti non porti a formulare giudizi sui singoli insegnanti.

FIGURA 1.9: POSSIBILITÀ DI FORMULARE GIUDIZI SUGLI INSEGNANTI DURANTE LA VALUTAZIONE INTERNA O ESTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01



(–): cfr. note in allegato

A. Giudizio formulato sui singoli insegnanti durante la valutazione della scuola

Quando gli insegnanti vengono giudicati su base individuale, durante la valutazione delle scuole, nella maggioranza dei casi si tratta di valutazione **esterna** (cfr. figura 1.10). Quindi, dopo avere osservato il lavoro degli insegnanti, i valutatori esterni in tutti questi paesi forniscono loro un feedback personalizzato, oltre a fornire un rapporto complessivo sul rendimento della scuola. In tre soli paesi, Lettonia, Polonia e Slovenia, vengono formulati giudizi sugli insegnanti come parte della valutazione interna delle scuole.

FIGURA 1.10: DISTRIBUZIONE DEI PAESI RISPETTO ALLA VALUTAZIONE INTERNA O ESTERNA DELLE SCUOLE DURANTE LA QUALE VIENE FORMULATO UN GIUDIZIO SUGLI INSEGNANTI. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

Come parte della valutazione **interna** o **esterna** della scuolaà	**LV, SI**
Solamente come parte della valutazione **esterna** della scuola	**DE, IE, UK (E/W/NI), UK (SC), CZ, EE, SK**
Solamente come parte della valutazione **interna** della scuola	**PL**

(–): BE fr, BE de, BE nl, DK, EL, ES, FR, IT, LU(s), NL, AT, PT, FI, SE, IS, LI, NO, BG, CY, LT, HU, MT, RO (see Figure 1.9)

Fonte: Eurydice.

La maggior parte dei paesi, in cui questi giudizi vengono formulati esclusivamente durante la valutazione esterna di una scuola, hanno un'altra caratteristica in comune, vale a dire che gli insegnanti vengono contemporaneamente valutati dal capo di istituto o da altri insegnanti con

responsabilità gestionali. Tuttavia, anche se il capo di istituto usa i risultati della valutazione degli insegnanti nel proprio rapporto sullo stato dell'insegnamento nel proprio istituto, questa valutazione si realizza indipendentemente dalla valutazione interna degli istituti scolastici. Non ci sono relazioni procedurali tra i due rapporti.

Questi tipi particolari di valutazione interna ed esterna degli insegnanti perseguono, nella maggioranza dei casi, degli scopi diversi. I valutatori esterni offrono suggerimenti su come migliorare il rendimento personale degli insegnanti e non sono interessati alla gestione delle loro carriere. Ma quest'ultimo obbiettivo costituisce certamente un elemento importante – a volte quello più importante di tutti – del lavoro di valutazione da parte del capo di istituto.

Nella **Repubblica Ceca**, in **Estonia** e in **Slovacchia**, i risultati dei valutatori interni possono essere utilizzati direttamente nel quadro di sviluppo e di avanzamento della carriera degli insegnanti.

Tuttavia, ci sono alcuni paesi in cui la valutazione interna ed esterna degli insegnanti sembra perseguire virtualmente gli stessi scopi.

In **Germania** e in **Scozia**, i capi di istituto, come pure i funzionari del *Schulaufsicht* (in Germania) e HMIE (Scozia) sono principalmente interessati a offrire consigli agli insegnanti con lo scopo di aiutarli a migliorare le loro capacità di insegnamento.

B. Non vengono formulati giudizi sugli insegnanti durante la valutazione delle scuole

Nella maggioranza dei paesi, la valutazione delle scuole non porta i valutatori, esterni o interni, a formulare giudizi sui singoli insegnanti. Anche se le situazioni variano molto l'una dall'altra, i paesi possono essere raggruppati in tre categorie.

Nel primo gruppo di paesi, il rendimento dei singoli insegnanti non viene giudicato in alcun modo. Sia i valutatori interni che quelli esterni non fanno altro che giudicare la qualità dell'insegnamento complessivo fornito dall'istituto scolastico. Questo è il caso di Danimarca, Svezia, Islanda e Norvegia, come pure di Spagna, Italia e Romania. Tuttavia negli ultimi tre paesi la valutazione degli insegnanti è presente in circostanze eccezionali.

In **Spagna**, gli insegnanti vengono valutati solamente a richiesta, quando desiderano ottenere un permesso di assenza per aggiornamento o qualifiche per accedere a un incarico di dirigenza. In **Italia**, gli insegnanti vengono valutati durante il primo anno di servizio (periodo di prova), da una commissione valutatrice composta da insegnanti della scuola e nominata dal collegio dei docenti. Questa valutazione determina se il periodo di prova viene superato in modo soddisfacente o insoddisfacente. A richiesta del capo di istituto, ispettori tecnici (valutazione esterna), possono procedere con la valutazione di singoli insegnanti, ma questo si verifica assai di rado. In **Romania,** gli insegnanti ricevono un feedback individuale, solamente dopo una visita organizzata con l'intenzione di una loro promozione.

In tutti questi paesi è possibile tracciare una distinzione chiara, tra la valutazione dei compiti educativi, che si verifica sempre quando gli istituti scolastici vengono valutati come entità e la valutazione degli insegnanti su base personale, che non viene praticata. Inoltre, in alcuni di questi paesi come ad esempio in Svezia e in Islanda, l'osservazione degli insegnanti al lavoro, nella classe, non è un metodo adottato dai valutatori per raccogliere le informazioni necessarie alla valutazione dei compiti educativi.

La seconda categoria comprende tutti quei paesi in cui l'attività degli insegnanti viene giudicata esclusivamente, negli istituti scolastici, dai soggetti interessati come parte di una procedura specifica indipendente dalla valutazione interna della scuola. Questo vale per Belgio (Comunità fiamminga),

Lussemburgo (istruzione secondaria), Austria ([2]), Lituania e Ungheria. La valutazione viene condotta, in tutti i casi, dai capi di istituto eccetto che per la Lituania ([3]). Per varie ragioni, in nessuno di questi paesi la valutazione esterna comporta (necessariamente) l'osservazione diretta del lavoro dell'insegnante. In alcuni casi, i compiti educativi non vengono valutati, e se lo sono, vengono valutate solo le capacità degli alunni, in altri, la valutazione esterna viene condotta tramite un rapporto sulla scuola o tramite il capo di istituto, questo significa, che i valutatori non eseguono necessariamente visite in classe. Di conseguenza non deve sorprendere che, in quei paesi in cui la valutazione esterna delle scuole non comporta l'osservazione diretta del lavoro dei singoli insegnanti, non vengano formulati giudizi sul loro lavoro partendo da questa base.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, gli ispettori non sono autorizzati a valutare gli insegnanti o i loro metodi di insegnamento. Questi compiti sono di responsabilità delle autorità organizzative, nonostante questi siano, di fatto, espletati dai capi di istituto. In **Lussemburgo** (istruzione secondaria), non esiste una valutazione esterna dei compiti educativi. In **Lituania**, la valutazione delle scuole da parte dell'ispettorato e del ministero, viene condotta tramite il capo di istituto, mentre la valutazione da parte delle autorità organizzative, si basa principalmente su un documento preparato dalle scuole. Infine, in **Ungheria**, l'approccio alla valutazione esterna interessata principalmente ai compiti educativi, realizza la somministrazione di test, per misurare le capacità degli alunni.

Nell'ultima categoria, gli insegnanti vengono valutati, sia dal capo di istituto, in una procedura ben distinta dalla valutazione interna della scuola, che da un valutatore esterno, nell'ambito di un approccio specifico alla valutazione. Questo è il caso di Belgio (comunità francese e tedesca), Grecia, Francia (istruzione secondaria) e Malta. In questi paesi (eccetto Malta), si nota la presenza di una o più modalità di valutazione delle scuole, che però non includono la valutazione degli insegnanti.

In **Francia**, gli *Inspecteurs de l'éducation nationale* (IEN), che conducono le ispezioni nelle scuole elementari e gli *Inspecteurs pédagogiques régionaux* (IPR) che ispezionano i *collèges* (istruzione secondaria inferiore) valutano gli insegnanti su base individuale. Gli stessi ispettori, valutano anche i piani scolastici ma da un altro punto di vista. Inoltre, nell'istruzione secondaria, il capo di istituto attribuisce un voto a ciascun insegnante in una valutazione specifica centrata sugli insegnanti stessi.

RIEPILOGO

Valutazione esterna: divisione dei compiti tra i vari valutatori esterni

In una quindicina di paesi, esistono vari approcci alla valutazione esterna delle scuole. Spesso si distinguono gli uni dagli altri per quanto riguarda il punto di vista degli oggetti valutati. Un organismo valuta essenzialmente, le funzioni educative e alcuni aspetti delle funzioni amministrative. Un altro organo – o altri organi – valuta la gestione finanziaria o altri aspetti ancora più specifici. In alcuni paesi, tre o più valutatori, condividono l'insieme dei compiti da valutare.

Queste modalità di valutazione esterna, possono anche essere contraddistinti dagli obbiettivi che si prefiggono. Una delle modalità corrisponde a nuove richieste e tendenze nella valutazione degli istituti scolastici. Lo scopo è di aiutare questi ultimi a diventare centri di qualità, offrendo loro consigli o assistendoli nella valutazione interna. Lo scopo principale di un'altra modalità è quello di controllare se le scuole sono conformi agli standard e regolamenti.

([2]) In alcuni casi speciali (promozione ecc.) gli insegnanti vengono valutati dagli ispettori.
([3]) Gli insegnanti vengono valutati su base individuale dalla commissione scolastica per la valutazione degli insegnanti.

Valutazione interna partecipazione dei soggetti della comunità scolastica

La maggioranza dei paesi in cui è stata sviluppata la valutazione interna delle scuole, con la partecipazione di diversi soggetti, hanno reso questa valutazione obbligatoria o fortemente raccomandata. Dato il suo sviluppo recente e l'autonomia garantita agli istituti scolastici per la sua implementazione, la sua realizzazione pratica può molto lontana dalla posizione ufficiale. Sono disponibili alcuni sondaggi nazionali, a testimonianza di questo fatto.

In tutti i paesi, i soggetti che partecipano più frequentemente alla valutazione interna sono i consigli di istituto e gli insegnanti. Tuttavia, il loro livello di partecipazione può essere giudicato in modo corretto solo esaminando la natura del loro effettivo coinvolgimento nella valutazione. Quindi, il coinvolgimento dei consigli di istituto può spaziare dalla semplice approvazione di un rapporto da parte del capo di istituto, in cui se ne descrivono le attività, a una responsabilità complessiva nella valutazione. Gli insegnanti esaminano più frequentemente le difficoltà associate alla loro attività in quanto tale, nel collegio dei docenti (o consigli) cercando di individuare soluzioni comuni. A volte, vengono solo consultati al momento della raccolta dei dati e non fanno altro che approvare un rapporto di valutazione.

Genitori, alunni e altri membri della comunità scolastica, sono impegnati più raramente nella valutazione, oltre la loro partecipazione nel consiglio di istituto. Maggiore la distanza dall'attività quotidiana all'interno della scuola, maggiormente diventa facoltativa la partecipazione di chi si trova all'esterno di essa. Inoltre, questa partecipazione si limita nella maggioranza dei casi alla consultazione tramite questionari. I genitori possono anche essere coinvolti indirettamente, tramite riunioni relative alla politica generale della scuola.

La partecipazione da parte dei diversi soggetti nella comunità scolastica è particolarmente significativa, in quei paesi in cui possono essere creati gruppi specificatamente a scopo valutativo. Oltre a riunire i vari rappresentanti della comunità scolastica, essi rivestono un ruolo importante nella valutazione interna, che in larga parte viene coordinata e condotta da essi stessi, a volte cercando il sostegno del consiglio di istituto o altri soggetti, quando i dati vengono raccolti o i risultati analizzati. È ragionevole considerare questo tipo di gruppo come un nuovo modello di partecipazione. Tuttavia, attualmente nessun paese ha adottato questo approccio su base generale.

Relazioni interdipendenti tra valutazione interna e valutazione esterna

La relazione tra gli approcci interni e esterni alla valutazione degli istituti scolastici può realizzarsi a livelli diversi. Quando gli approcci alla valutazione interna e esterna sono **indipendenti** (situazione relativamente rara), si può osservare una complementarità sia sul piano degli oggetti valutati, quanto su quello degli obbiettivi della valutazione. Quando la valutazione interna non è ancora stata sviluppata su base sistematica, gli approcci sono paralleli, questo significa che i due approcci condividono lo stesso centro di interesse e si prefiggono lo stesso scopo. In queste circostanze è assai naturale che la valutazione esterna non utilizzi elementi dei risultati della valutazione interna.

In molti paesi, in cui fino ad oggi si è scelta la via dell'**interdipendenza** delle valutazioni esterna e interna, questa relazione viene spesso riflessa nella tendenza a utilizzare i risultati della valutazione interna quando inizia la valutazione esterna. La situazione opposta, in cui i risultati della valutazione esterna sono usati all'inizio della valutazione interna è relativamente meno comune.

Giudizi formulati su insegnanti nella valutazione delle scuole

Quando gli insegnanti vengono giudicati, durante la valutazione delle scuole, si tratta solitamente di una valutazione esterna. La valutazione interna delle scuole include raramente questo tipo di giudizio. La modalità (interna o esterna) di valutazione sembra essere quindi determinante. La valutazione interna delle scuole con centro di interesse sulle mansioni educative è più interessata a fare uso della collaborazione e dello scambio di opinioni per migliorare una situazione specifica che a valutare il lavoro dei singoli insegnanti. È necessario rilevare che i giudizi formulati sugli insegnanti durante la valutazione esterna, danno adito più spesso a feedback personali o a consigli che a giudizi formali.

CAPITOLO 2
CRITERI DI VALUTAZIONE

INTRODUZIONE

Questo capitolo illustra un'analisi dettagliata dei **criteri** utilizzati per effettuare la valutazione esterna ed interna degli istituti scolastici. Per la valutazione esterna, le situazioni dei vari paesi variano a seconda dell'esistenza di un elenco di criteri predeterminati a livello nazionale o superiore, in ambito educativo. Queste variazioni offrono la possibilità di capire il motivo per cui la ricerca è stata condotta in modo più approfondito in alcuni paesi, piuttosto che in altri. Infatti, molti paesi non sono stati presi in esame, durante i vari stadi della ricerca, perché non erano in possesso di informazioni dettagliate, sufficienti, sugli argomenti di valutazione osservati dai valutatori.

La **prima sezione** prende in esame il modo in cui ogni paese definisce i criteri delle valutazioni **esterne**, effettuate sul suo territorio.

La **seconda sezione,** determina se la valutazione esterna è in grado di condurre ai processi o agli esiti educativi (principalmente i risultati degli studenti). Vengono evidenziate le caratteristiche degli approcci di valutazione, che puntano rispettivamente al processo e ai risultati, o che prendono in considerazione entrambi. Si rileva immediatamente che sono quanto mai rare le valutazioni effettuate sui risultati.

La **terza sezione** si occupa degli elenchi dei criteri predeterminati a livello centrale o superiore per i paesi che dispongono dei suddetti elenchi. Viene stabilita una suddivisione fra i criteri che individuano i processi e quelli che individuano i risultati.

Nella **quarta sezione,** vengono analizzati gli standard richiesti, definiti in relazione ai criteri di valutazione esterna. I criteri che individuano i processi educativi prendono in esame le differenti forme assunte dagli standard richiesti. In seguito, per quanto riguarda i criteri che individuano i risultati educativi, viene affrontato il problema della standardizzazione o meno dei livelli richiesti, dove questi ultimi sono uguali per tutte le scuole, dove le caratteristiche dell'istituto stesso sono prese in considerazione.

La **quinta sezione** si focalizza sui criteri di valutazione **interna** ed esamina le disposizioni o le raccomandazioni relative agli elementi (testi legali, tematiche, regolamentazioni e definizione degli obbiettivi a livello nazionale o locale), che le scuole devono prendere in considerazione al momento dell'elaborazione dei loro criteri di valutazione.

SEZIONE 1
DEFINIZIONE DEI CRITERI ADOTTATI PER LA VALUTAZIONE ESTERNA

Questa sezione esamina, per ogni modalità di valutazione, se i valutatori hanno a disposizione un elenco di criteri predeterminati a livello centrale o superiore (figura 2.1). Nel caso non ne siano in possesso, essi stessi devono stabilire i propri criteri, basandosi essenzialmente sui documenti emanati a livello nazionale, regionale o locale, cercando di definire in maniera, più o meno precisa, ciò che deve essere valutato (figura 2.1).

I documenti da prendere in considerazione, si possono mettere in relazione con la normativa scolastica, con il curriculum nazionale o quello regionale, con gli obbiettivi scolastici locali, con gli obbiettivi educativi propri di ciascuna scuola o ancora con le regolamentazioni, che non riguardano solo l'insegnamento, ma che devono essere prese in considerazione dalla scuola, quali le norme di sicurezza o gli accordi che regolano le condizioni di lavoro, ecc.

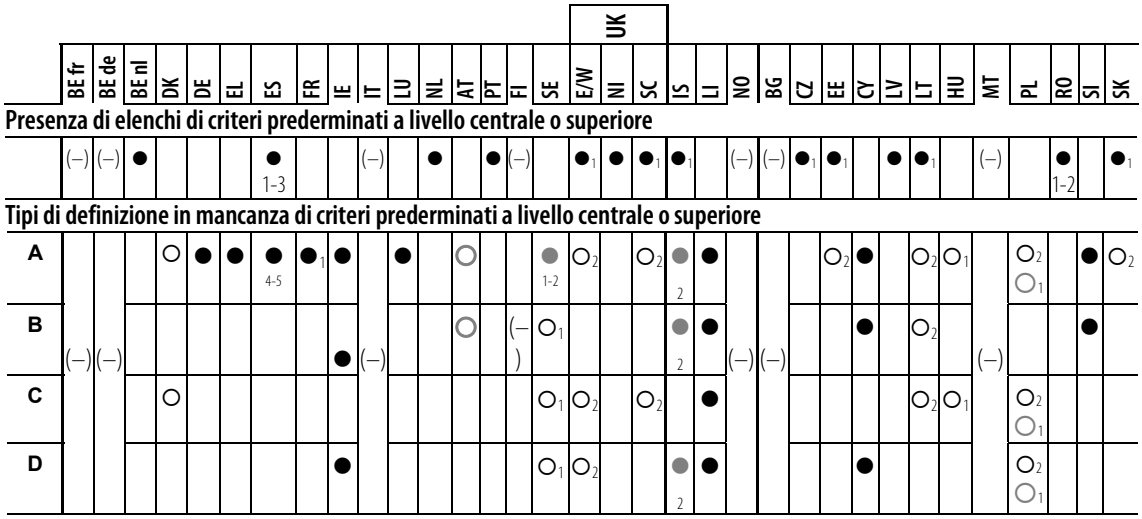
Le **normative scolastiche** o le normative più generali che determinano il funzionamento della scuola, possono racchiudere al loro interno norme esplicite (da considerare come dei criteri già organizzati a cui bisogna far riferimento) o obbiettivi più generici, dai quali il valutatore deve "costruire" i propri criteri. Per esempio, la normativa sul curriculum deve essere estremamente precisa sia nell'ambito delle materie d'insegnamento, sia nella formulazione degli obbiettivi da raggiungere. Quando degli elenchi di criteri sono predeterminati, lo sono, tra l'altro, sulla base di questi documenti legislativi.

Nel momento in cui i documenti da prendere in considerazione prevedono un elenco di **tematiche** da affrontare al momento della valutazione, spetta al valutatore stabilirne i criteri, di cui terrà conto per ciascuna di esse. Per esempio, il "clima della scuola", rappresenta una tematica a partire dalla quale possono essere elaborati diversi criteri di valutazione. Questa stessa tematica può essere considerata dal punto di vista delle relazioni all'interno del corpo insegnante, fra corpo insegnante e alunni, fra corpo insegnante ed équipe direttiva, ecc.

In qualche paese, per quanto riguarda alcune modalità, i valutatori sono completamente liberi di scegliere gli elementi a partire dai quali, essi stessi andranno a definirne i criteri. Nella figura qui di seguito non sono stati presi in considerazione.

Si tratta della valutazione del capo di istituto, messa in atto dal *recteur d'académie* in **Francia**, della valutazione portata a termine dai *founders* nella **Repubblica Ceca** e della valutazione facoltativa, focalizzata sugli aspetti educativi (*development-oriented evaluation*) in **Ungheria**.

FIGURA 2.1: TIPI DI DOCUMENTI CHE DEFINISCONO I CRITERI DI VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE, ISTRUZIONE OBBLIGATORIA, ANNO SCOLASTICO 2000/01



- ● Valutatori dipendenti dal livello centrale o superiore
- ○ Valutatori dipendenti dalle autorità locali
- ● Valutatori dipendenti dal livello centrale e valutatori dipendenti dalle autorità locali
- ○ Valutatori dipendenti dalle autorità educative regionali

(Per maggiori informazioni sui livelli amministrativi da cui dipendono i valutatori, cfr. Capitolo 4)

A Principali testi legislativi sull'educazione e/o normative collegate, definiti a livello centrale o superiore

B Elenco di tematiche elaborate a livello centrale

C Obiettivi della politica educativa locale o regionale

D Obiettivi indicati dalle scuole

(–): (cfr. Note in allegato).
Significato degli indici: cfr. Nota esplicativa p. 58

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Lussemburgo: solamente istruzione secondaria. Valutazione effettuata dal comitato di gestione. Istruzione primaria: cfr. note in allegato.
Austria: all'interno dei criteri della valutazione esterna è possibile prendere in considerazione gli obbiettivi della politica educativa locale o regionale (*Regionale Bildungsplanung)*.
Liechtenstein: gli obbiettivi della politica educativa locale sono presi in considerazione solo per la valutazione delle scuole di istruzione primaria.

Nota esplicativa

Il criterio è necessario per giungere al giudizio. Si compone di due elementi: il parametro (o oggetto di valutazione) e il livello richiesto (punto di riferimento – norma, regola o livello di competenze) – in relazione al quale il parametro è valutato. Per maggiori informazioni sulla voce "parametro" e sulla voce "livello richiesto", vedere rispettivamente la sezione 3 e la sezione 4 di questo capitolo.
La citazione di un paese in possesso di un elenco di criteri predeterminati, non esclude il ricorso eventuale, realizzato dai valutatori, ad uno dei diversi esempi indicati con A, B, C e D. Questi casi non sono descritti dalla figura.

SIGNIFICATI DEGLI INDICI USATI NELLE FIGURE

a) Precisazioni sulle modalità di valutazione prese in considerazione
Francia: (1) valutazione del progetto d'istituto, eseguita dall'IEN (*écoles*) e dall'IPR (*collèges*); (2) valutazione dei *collèges* eseguita dalle autorità accademiche.
Svezia: (1) valutazione eseguita dalla municipalità; (2) supervisione delle scuole da parte della NAE, soprattutto in casi di presunta non conformità ai regolamenti nazionali.
Regno-Unito (E/W): valutazioni compiute dall'Ofsted/Estyn e (2) dalle LEA.
Regno-Unito (SC): valutazioni compiute dall' (1) HMI e (2) dalle LEA.
Islanda: valutazione dei metodi di valutazione interna; (2) valutazione delle scuole.
Repubblica Ceca: valutazione svolta dall'(1) ispettorato e (2) dalle autorità locali organizzative di servizi educativi.
Estonia: valutazioni compiute dall'(1) ufficio di supervisione dello Stato; (2) dalle autorità locali, principalmente dalla municipalità.
Lituania: valutazioni compiute dall'(1) ispettorato e (2) dalle autorità locali.
Ungheria: (1) valutazione obbligatoria focalizzata sugli aspetti di gestione (*policy-oriented evaluation*); (2) valutazione facoltativa focalizzata sugli aspetti educativi (*development-oriented evaluation*).
Polonia: valutazioni effettuate dal (1) *kuratorium* e dalla municipalità (*gmina*).
Romania: valutazione effettuate dall'(1) ispettorato e (2) dal CNEAEP.
Slovacchia: valutazioni effettuate dall'(1) ispettorato e dalle (2) autorità locali.

b) Variazioni regionali
Spagna: valutazioni effettuate (1) in Andalusia, (2) in Catalogna, (3) nelle isole Canarie e (4) nei Paesi baschi, (5) nelle altre Comunità autonome.

A. Elenco dei criteri predeterminati

Tutti i valutatori che hanno a disposizione elenchi di criteri predeterminati, dipendono dal livello centrale o superiore in ambito educativo.

Questi elenchi di criteri sono determinati, sia dai responsabili dell'ispettorato (come ad esempio nei Paesi Bassi, nel Portogallo, nel Regno Unito, nella Repubblica Ceca e nella Slovacchia), sia dai servizi del ministero o dalle amministrazioni che si occupano del settore educativo (come ad esempio nella Comunità fiamminga del Belgio, nelle tre Comunità autonome spagnole, in Islanda, in Estonia, in Lituania e in Romania).

La situazione presentata nella figura si è evoluta dopo l'anno di riferimento.

Nei **Paesi Bassi,** in seguito alla legge sull'ispezione delle scuole e dell'educazione (WOT, entrata in vigore nel 2002), l'elenco dei criteri usato nell'anno 2000/2001, non è più in vigore. I criteri usati dagli ispettori vengono definiti da un nuovo quadro di supervisione, chiamato ***Toezichkader***. In **Svezia**, dal 2003, il NAE, ha incrementato la sua attività di valutazione sistematica delle scuole, che mira a una prospettiva più ampia di quella della supervisione (vedere punto B) e a questo scopo è stato definito un elenco di criteri. In **Lettonia**, l'elenco dei criteri usati che, nel 2000/2001, cambiavano in funzione dell'oggetto della valutazione, saranno sostituiti, a partire dal 2004/2005, da un unico elenco, più dettagliato, di criteri.

B. Definizione dei criteri in mancanza di un elenco predeterminato

I valutatori che non hanno a disposizione un elenco di criteri stabiliti a livello centrale, si appoggiano alla legislazione nazionale riguardante l'educazione, sia che dipendano dai livelli centrale, regionale o locale. Inoltre, alcuni di essi, tengono in considerazione le tematiche di valutazione espresse a livello centrale, gli obbiettivi della politica educativa locale o regionale e gli obbiettivi specifici delle scuole.

Generalmente, si può constatare che quando i valutatori fanno parte del livello centrale, non hanno a loro disposizione elenchi di criteri predeterminati. Questo accade, in quanto essi si occupano di valutare attività scolastiche focalizzate su aspetti circoscritti e specifici, quali il rispetto dei regolamenti o il progetto proprio della scuola.

In alcuni paesi dove la valutazione esterna della scuola, diretta dal livello centrale o superiore in campo educativo, è in fase di sviluppo, si nota una tendenza a produrre elenchi di criteri.

I valutatori facenti parte del livello locale non avranno mai a disposizione elenchi di criteri predeterminati a livello centrale. Generalmente, essi si basano su dei documenti legislativi prodotti a livello nazionale e sugli obbiettivi educativi propri dell'autorità, da cui essi dipendono per determinare i loro criteri. Nel momento in cui essi si limitano a usare la normativa nazionale, è dovuto essenzialmente al fatto che essi esercitano una funzione di controllo sul rispetto dei regolamenti.

B.1. Documenti prodotti a livello centrale o superiore in ambito educativo

In cinque paesi, dei valutatori dipendenti dei livelli centrali o regionali usano esclusivamente dei documenti prodotti a livello nazionale o superiore in ambito educativo (normativa e/o elenco di tematiche) per valutare degli aspetti specifici riguardanti le attività delle scuole. È il caso anche di due paesi dove i valutatori dipendono dal livello locale.

In **Lussemburgo,** la valutazione qui descritta si occupa della gestione materiale e finanziaria degli istituti scolastici del livello secondario, in **Francia,** riguarda il progetto d'istituto e in **Austria** è centrata sulle procedure della valutazione interna. In **Svezia** tratta la supervisione delle scuole, soprattutto nel caso di una presunta non conformità ai regolamenti nazionali. In **Slovenia,** la valutazione esterna investe un campo più vasto, vale a dire riguarda attività educative e amministrative, ma unicamente dal punto di vista del rispetto dei regolamenti.

In **Estonia** e in **Slovacchia**, le autorità organizzative locali, compiono il monitoraggio sulla conformità della gestione delle scuole alla normativa nazionale.

In Germania e in Spagna, dove le competenze educative sono decentralizzate rispettivamente verso i *Länder* e verso le Comunità autonome, la maggior parte dei valutatori si è appoggiata, nel 2000/2001, unicamente alla normativa riguardante l'educazione a quei livelli amministrativi. In questi due paesi, la situazione è in fase di evoluzione.

In **Germania,** nella maggior parte dei *Länder*, è tuttora in vigore il tradizionale approccio di valutazione detto *Schulaufsicht*. Quest'ultimo è centrato sul controllo della qualità, sull'omogeneità dell'insegnamento e della valutazione degli alunni, così come sullo sviluppo e il miglioramento delle scuole. La valutazione esterna della scuola, si esercita solo in una piccola parte dei *Länder*. Nel *Land* di Brema, i criteri di valutazione sono, per il momento, definiti caso per caso, di concerto fra la *Schulinspektion* e la scuola, anche se è avviato un processo di definizione di criteri dal *Schulinspektion* stesso. In **Spagna,** gli ispettori utilizzano solamente la normativa scolastica nelle 14 Comunità autonome. Tuttavia, numerose Comunità hanno iniziato a elaborare un piano di valutazione comprensivo degli elenchi di criteri.

In due paesi, i valutatori fanno riferimento ai documenti nazionali, ma tengono presente anche gli obbiettivi delle scuole.

In **Islanda**, gli esperti indipendenti (che possono essere investiti dal livello locale o da quello centrale) valutano le scuole basandosi sulla normativa nazionale relativa all'ambito educativo, sulle linee direttive del programma nazionale e sugli obbiettivi specifici inclusi nel progetto educativo di ogni scuola. Inoltre, essi devono tenere presente tutta una serie di tematiche definite dal ministero dell'educazione. La situazione è relativamente simile nel **Liechtenstein** per quanto riguarda la valutazione degli istituti di istruzione secondaria, da parte dell'ispettorato.

B.2. Documenti prodotti da diversi livelli di autorità

I valutatori che fanno riferimento a definizioni emanate a diversi livelli di autorità, dipendono, generalmente, dal livello locale o regionale. Essi si basano sui testi legislativi nazionali e sugli obbiettivi educativi, definiti dall'autorità amministrativa dalla quale essi dipendono. È il caso di paesi quali la Danimarca, la Svezia, il Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), la Lituania, l'Ungheria e la Polonia. Nel caso della valutazione delle scuole di istruzione primaria nel Liechtenstein, l'ispettorato, che dipende dal livello centrale, per determinare i propri criteri, fa riferimento alle definizioni centrali e locali della politica educativa.

In **Svezia**, spetta alle municipalità determinare quali siano i criteri più pertinenti per verificare se l'insegnamento avviato nelle loro scuole è conforme alla loro normativa. Quest'ultima sancisce che "l'educazione deve offrire agli alunni delle conoscenze e delle competenze e, in collaborazione con le famiglie, promuovere il loro sviluppo in modo armonioso, al fine di divenire degli esseri umani responsabili e integrati nella comunità. Una particolare attenzione deve essere rivolta ai bambini con bisogni speciali." Nel **Regno Unito** (**Inghilterra** e **Galles**), le LEA, devono fare in modo che le scuole rispettino le esigenze nazionali in termini di curriculum. Esse devono ugualmente stabilire un piano strategico, che definisca come il livello d'insegnamento verrà migliorato e che stabilisca, sia per ogni singola scuola che per il complesso di scuole della LEA, degli obbiettivi, che siano in relazione ai risultati degli alunni. In **Scozia,** le autorità locali controllano che le scuole rispettino la normativa nazionale e che stabiliscano i propri obbiettivi in relazione ai risultati degli alunni. Inoltre viene loro raccomandato di usare i criteri stabiliti dall'ispettorato, scaturiti dalla pubblicazione "How good is our school?". In **Ungheria,** gli esperti aventi un contratto di lavoro con le municipalità, che valutano l'efficacia della gestione delle scuole, si basano sulle norme nazionali e sulle aspettative delle autorità locali. In **Lituania,** i *founders* controllano la conformità della gestione delle scuole con la legislazione nazionale. Inoltre essi valutano le attività educative delle scuole basandosi sulla legislazione nazionale, su un elenco di tematiche definite dal ministero dell'istruzione, come pure sui loro propri obbiettivi educativi. In **Polonia,** dal 1991 per le scuole primarie e dal 1999 per gli istituti di istruzione secondaria inferiore (*gimnazja*), i *gminy* controllano la gestione delle scuole in relazione alla normativa nazionale. D'altronde, le scuole possono utilizzare una parte delle loro risorse (se disponibili) per le priorità educative che esse stesse definiscono, come per esempio l'insegnamento delle lingue straniere o la prevenzione della violenza. In questi casi, i *gminy* possono valutarne la messa in opera.

Alcuni valutatori dipendenti dall'autorità locale o dalle autorità educative regionali, elaborano, a volte, i loro propri elenchi di criteri o di tematiche corrispondenti all'oggetto di una valutazione. È il caso dell'ispettorato regionale (*kuratorium*) in Polonia e di alcune amministrazioni comunali in Danimarca. Altri valutatori tengono conto degli obbiettivi specifici di ciascuna scuola, come i responsabili delle municipalità in Svezia e i *kuratorzy* regionali in Polonia.

SEZIONE 2
CRITERI DI VALUTAZIONE ESTERNA: PROCESSI E RISULTATI

Nella valutazione dei loro istituti scolastici, i paesi possono mettere l'accento sui mezzi e/o sui risultati. Altrimenti detto, la valutazione può portare sui processi dell'educazione e/o sui suoi prodotti.

I **processi** sono delle attività (insieme di operazioni) in grado di trasformare un "input" in un prodotto educativo o amministrativo. L'input è costituito da un insieme di fattori (numero degli insegnanti, popolazione scolastica, ecc.) con i quali la scuola costituirà i dati allo scopo di ottenere un prodotto (talvolta chiamato output). I **prodotti** sono i risultati ottenuti dalla scuola in relazione agli obbiettivi, che le sono stati stabiliti o che essa stessa ha precisato. Tali obbiettivi, sono essenzialmente le competenze o le conoscenze che gli alunni acquisiscono durante la loro scolarizzazione. I processi sono l'insieme delle pratiche sviluppate in una scuola tesa verso i suoi obbiettivi, nel rispetto delle regolamentazioni.
Se i prodotti riguardano essenzialmente gli alunni, i processi da sviluppare per ottenere quei risultati, non si limitano alle competenze educative. Le risorse materiali che permettono alle attività educative di svolgersi, giocano un ruolo nella qualità dei risultati prodotti dalla scuola, la quale può agire, almeno in parte, sulla gestione delle sue risorse. È per questo che elementi quali la gestione delle risorse di funzionamento, la gestione del budget finanziario ed il mantenimento delle infrastrutture, possono essere considerate come dei processi. Mentre gli elementi materiali sui quali la scuola non può intervenire, come l'ubicazione della scuola stessa in un quartiere di livello socio-economico poco elevato o le dimensioni degli edifici, sono considerati come degli input.
Occorre precisare che non esiste una definizione comune di ciò che viene considerato come input, processo e prodotto. Uno stesso elemento può essere considerato come input in un paese, come processo in un altro e come prodotto in un altro ancora. Queste divergenze possono essere il riflesso dei contesti specifici di ciascun paese, in termini di estensione della autonomia delle scuole, delle obbiettivi assegnati all'educazione, ecc.

Evidentemente, non ci sono legami diretti fra il livello amministrativo, dal quale dipende il valutatore e il tipo di criteri (processo-prodotto) che egli utilizza (figura 2.2). In effetti, le modalità che portano ai processi e ai prodotti, o che non riguardano che i processi, si ritrovano tanto quando il valutatore dipende dal livello centrale che da quello locale.

FIGURA 2.2: AMBITO DELLA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE: PROCESSI E PRODOTTI. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

		Modalità di valutazione esterna che si basano			Oggetto variabile in funzione delle autorità educativa
		sui processi e i risultati	solo sui processi	solo sui risultati	
Valutatore dipendente	dal livello centrale o superiore in ambito educativo	**BE nl**, **ES**$_{1-3}$, **FR**$_{1-2}$, **IE**, **NL**, **PT**, **UK (E/W)**$_{2}$, **UK (NI)**, **UK (SC)**$_{1}$, **IS**$_{2}$, **LI**, **CZ**$_{1}$, **CY**, **EE**$_{1}$, **LT**$_{1}$, **RO**$_{1-2}$, **SK**$_{1}$	**EL**, **LU** (s), **SE**$_{2}$, **IS**$_{1}$, **LV**, **SI**		**DE**, **ES** $_{4-5}$
	dalle autorità locali	**UK (E/W, SC)**$_{2}$, **IS**$_{2}$, **LT**$_{2}$	**EE**$_{2}$, **PL**$_{2}$, **HU**$_{1}$, **SK**$_{2}$	**HU**$_{2}$	**DK**, **SE**$_{1}$, **CZ**$_{2}$
	dalle autorità educative regionali	**PL**$_{1}$	**AT**		

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (cfr. note in allegato).
(p) = istruzione primaria; (s) = istruzione secondaria inferiore
Significato degli indici: cfr. nota esplicativa della figura 2.1.

Fonte: Eurydice.

La maggioranza delle modalità di valutazione si basano allo stesso tempo sui processi e sui prodotti. Generalmente, si constata che queste valutazioni riguardano l'insieme delle attività della scuola. Le valutazioni che utilizzano unicamente dei criteri di processi, riguardano degli aspetti più specifici. Si tratta di valutazioni che conducono al rispetto dei regolamenti (in materia di gestione delle risorse umane, di gestione delle risorse o del rispetto dei diritti degli insegnanti e degli alunni) e di valutazioni che conducono alla valutazione interna. Solamente in Ungheria, esiste un approccio di valutazione (facoltativa), che conduce unicamente ai risultati ottenuti dagli alunni dal confronto con dei testi nazionali.

È da notare che, in alcuni paesi, la valutazione esterna delle scuole, non rappresentava un asse maggiore del sistema di valutazione nell'anno 2000/2001. Questo non esclude che una valutazione dei prodotti (risultati degli alunni) abbia luogo in questo paese, ma che essa operi a un altro livello. L'analisi della valutazione dei processi-prodotti, richiede dunque una prospettiva più ampia: che vada dalla scala delle municipalità a quella del sistema educativo nel suo complesso.

In **Finlandia,** secondo la normativa, le autorità locali (soprattutto le municipalità) sono responsabili della valutazione dell'efficacia dell'insegnamento che esse organizzano e sono indotte a partecipare alle valutazioni nazionali. Non esiste una regolamentazione nazionale o una raccomandazione riguardante la valutazione delle scuole dal punto di vista individuale. L'autorità locale decide l'approccio da seguire per la valutazione esterna e può anche dare a una scuola in particolare, il diritto di decidere la modalità da seguire per valutare se stessa. Il modello di valutazione del sistema educativo, pubblicato dal NBE nel 1999, è focalizzato principalmente sui risultati ma anche sui processi. Dopo una indagine, questo modello è utilizzato per le valutazioni a livello locale.

In **Svezia**, nel 2000/2001, la supervisione realizzata dalla NAE, in caso di presunta non conformità ai regolamenti nazionali a carico di una scuola (spesso seguita da una denuncia depositata dai genitori), aveva come obbiettivo quello di verificare se le scuole/municipalità, rispettavano la normativa scolastica e le altre normative nazionali. Questa supervisione dunque, si limitava ai processi. Tuttavia dal 1995, la NAE ha realizzato ugualmente una supervisione sistematica di ciascuna municipalità, indirizzata tanto ai processi, quanto ai risultati. Dall'autunno 2003, la stessa agenzia valuta tutte le scuole per un periodo di sei anni, utilizzando dei criteri che coprono una larga parte delle loro attività, inclusi i risultati degli alunni. D'altronde, i risultati degli alunni sono valutati attraverso la valutazione del sistema educativo. Le municipalità sono inizialmente libere di determinare il contenuto dei bilanci di qualità che esse producono, a proposito delle loro scuole. Tuttavia, la NAE raccomanda che questi bilanci riguardino i processi emessi dalle scuole, per rispondere agli obbiettivi educativi nazionali e locali, ma anche i risultati raggiunti in relazione a questi obbiettivi, vale a dire quelli prodotti dalle scuole come i risultati degli alunni, per quanto riguarda l'acquisizione delle competenze cognitive e sociali.

In **Norvegia,** solamente alcune municipalità hanno messo in pratica dei sistemi locali di valutazione e queste pratiche non sono incluse nella strategia nazionale di valutazione. Le municipalità determinano esse stesse gli obbiettivi valutati, che generalmente fanno parte di tematiche specifiche. Si può trattare dei risultati degli alunni.

A. Valutazione dei processi e dei prodotti

Tra le modalità di valutazione che si basano allo stesso tempo sui processi e sui prodotti, si trovano quelli condotti dai valutatori dipendenti dal livello centrale, che dispongono di elenchi di criteri. È il caso della Comunità fiamminga del Belgio, della Spagna – tre Comunità autonome, dei Paesi Bassi, del Portogallo, del Regno Unito, della Repubblica Ceca, dell'Estonia, della Lituania, della Romania e della Slovacchia. Queste modalità di valutazione si basano quasi tutti sull'insieme o sulla maggior parte delle attività scolastiche, tanto in relazione al rispetto dei regolamenti, quanto in relazione alla qualità

delle pratiche sviluppate dalle scuole all'interno del quadro delle loro autonomie. In Romania, tuttavia, la valutazione realizzata dalla CNEAP e essenzialmente orientata verso l'applicazione dei regolamenti. Alcuni valutatori dipendenti dei livelli centrale, regionale e locale realizzano anch'essi questo tipo di valutazione, senza disporre di elenchi di criteri predeterminati. Questi ultimi valutano anche, dal punto di vista dei processi, la conformità delle pratiche educative alla normativa nazionale e all'implementazione di pratiche, che permettano di raggiungere gli obbiettivi fissati dalle autorità educative. Dal punto di vista dei prodotti, vengono esaminati generalmente i risultati ottenuti dagli alunni.

In **Francia,** la valutazione eseguita dalle IEN-IPR si basa sulla conformità del progetto di scuola/istituto con la normativa nazionale, la sua messa in opera e i suoi effetti sui risultati degli alunni. La valutazione del capo di istituto da parte del *recteur d'académie* si basa tanto sui processi messi in pratica dalla scuola/istituto in vari ambiti, quanto sui risultati ottenuti dagli alunni.

In **Polonia,** il *kuratorium* (corpo di ispettori regionali) controlla la conformità del programma della scuola, delle qualifiche degli insegnanti e delle regole usate per la valutazione degli alunni, alla normativa nazionale. Egli si accerta che gli obbiettivi regionali in ambito educativo e gli obbiettivi di ciascuna scuola siano raggiunti. Anche i risultati degli alunni vengono valutati.

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra**, **Galles** e **Irlanda del Nord**), in **Islanda** e in **Lituania** in relazione ai processi, le valutazioni locali (o centrali nel caso dell'Islanda) puntano ad assicurare la conformità alla normativa nazionale dei diversi compiti delle scuole, quali l'elaborazione del programma, la composizione del corpo insegnanti, la gestione degli edifici, ecc. I prodotti valutati conducono ai risultati ottenuti dagli alunni nella somministrazione di test o nell'essere sottoposti a esami durante la loro scolarità. Nel **Regno Unito** (**Inghilterra** e **Galles**), questi aspetti sostengono l'obbiettivo principale della valutazione condotta dalle LEA, vale a dire la promozione di un alto livello d'insegnamento.

In **Lituania,** la valutazione condotta dal livello locale affronta, per quanto riguarda i processi, altri aspetti educativi quali la preparazione alle attività extrascolastiche o la diversità dei metodi di insegnamento e, per quanto riguarda i prodotti, i risultati ottenuti dagli alunni nella loro carriera complessiva, al di là della scolarità obbligatoria.

B. Valutazione focalizzata esclusivamente sui processi

Gli aspetti educativi non rappresentano il fulcro delle valutazioni che si concentrano unicamente sui processi. Esse sono essenzialmente destinate a verificare il rispetto dei regolamenti in materia di gestione da parte della scuola.

Più precisamente, queste valutazioni conducono su aspetti quali la composizione delle classi, i compiti e l'orario a carico degli insegnanti, l'uso delle infrastrutture scolastiche, la gestione del budget e/o del materiale e delle attrezzature in dotazione. Molti di questi approcci prendono in esame l'uno o l'altro compito più specifico.

In **Grecia,** la valutazione è centrata sulla gestione del personale (rispetto della puntualità, coinvolgimento nelle attività scolastiche, numero di riunioni tenute dal corpo insegnante e dai genitori, e collaborazione tra insegnanti).

In **Estonia,** la valutazione dei processi include anche il modo in cui le scuole sono guidate e le possibilità di formazione continua per gli insegnanti. In **Lettonia**, il comitato di valutazione prende in esame soprattutto, oltre che la buona gestione finanziaria delle scuole, la conformità dei programmi educativi alla normativa. A partire dal settembre 2004, tale comitato valuterà tutti gli aspetti del funzionamento della scuola, risultati degli alunni compresi. In **Polonia,** i *gminy* che hanno dato delle priorità educative, ne valuteranno anche la loro implementazione (cfr. sezione 1). In **Slovenia,** le valutazioni realizzate dal livello centrale, riguardano il rispetto dei regolamenti, non solo dal punto di vista della gestione delle risorse umane e materiali, ma anche dal punto di vista dei

contenuti dell'insegnamento (organizzazione dei corsi, uso di manuali e di materiali scolastici) o del trattamento degli alunni e del rispetto dei loro diritti. La tutela dei diritti degli insegnanti e dei genitori, così come la salvaguardia dell'autonomia professionale degli insegnanti sono degli obbiettivi perseguiti da questo tipo di valutazione. In **Slovacchia,** la valutazione dei processi si limita alla gestione finanziaria delle scuole.

In due paesi, gli approcci di valutazione sono imperniati sui processi riguardanti la valutazione interna.

Si tratta dell'**Islanda** e dell'**Austria**. In **Austria**, l'approccio tradizionale dell'analisi, è sempre in uso (cfr. introduzione generale). Quando gli ispettori esprimono il loro giudizio sulla valutazione interna, rivolgono la loro attenzione essenzialmente sui processi. Si interessano anche dei risultati ottenuti dagli alunni, ma questo non rappresenta l'oggetto principale della loro valutazione.

C. Valutazione il cui oggetto varia in funzione delle autorità educative superiori o locali

In alcuni paesi dove la valutazione prende in esame la responsabilità del livello superiore in ambito educativo (che non è il livello centrale) o delle autorità locali, la situazione varia a seconda delle entità considerate. In Germania e in Spagna, esistono delle differenze, rispettivamente fra i *Länder* e le Comunità autonome, nello sviluppo della valutazione esterna. Quest'ultima in alcuni *Länder* o Comunità autonome si basa sui processi e i prodotti, mentre in altri si basa solo sui processi.

In **Germania,** i contenuti della valutazione esterna della scuola (che ha luogo solo in una piccola parte dei *Länder*, cfr. sezione 1) sono definiti al livello di ciascun *Land*. Nel *Land* di Brandeburgo, il *Schulaufsicht* valuta unicamente i processi di insegnamento. Nel *Land* di Brema, i criteri di valutazione includono talvolta i risultati scolastici. In **Spagna,** nelle Comunità autonome che non hanno ancora stabilito un piano di valutazione, gli oggetti della valutazione variano, anche se quest'ultima tende in generale a controllare la conformità ai regolamenti. Le Comunità di Navarra e di Rioja, valutano le scuole sulla base dei risultati ottenuti dai loro alunni, come pure i Paesi baschi, per mezzo del suo programma di valutazione dell'istruzione secondaria obbligatoria.

In Danimarca e nella Repubblica Ceca, dove un approccio di valutazione è decentralizzato a livello delle autorità locali, i compiti valutati sono almeno in parte definiti da queste ultime, come pure la valutazione dei risultati.

In **Danimarca,** la valutazione realizzata dalle municipalità si basa generalmente su delle tematiche ben precise e si limita ai processi d'insegnamento. Tuttavia, un numero crescente di municipalità che definiscono degli obbiettivi specifici (quali le competenze degli alunni sulla lettura o la continuità educativa tra la scuola materna e la scolarità obbligatoria) e decentralizzano la gestione amministrativa e finanziaria verso gli istituti scolastici, valutano i risultati dell'azione educativa delle scuole. Nella **Repubblica Ceca**, ciascuna autorità educativa, determina ciò verrà valutato a livello delle scuole.

SEZIONE 3
ANALISI DEL CONTENUTO DEI CRITERI DELLA VALUTAZIONE ESTERNA

Il confronto del contenuto dei criteri si può fare solamente tra le modalità di valutazione per le quali si dispone di uno stesso livello di informazione, vale a dire un elenco di criteri determinati a livello centrale. Per questa ragione, il confronto è limitato a una decina di paesi. Gli elenchi di criteri che non coprono un ampio ventaglio di attività scolastiche, perché esse sono centrate sul rispetto dei regolamenti o sui soli processi di valutazione interna, non sono presi in considerazione. È il caso dell'Islanda, della Lettonia, e della Romania (per la valutazione condotta dalla Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'insegnamento preuniversitario)

A. Contenuto dei parametri di processi

Per la ricerca, i processi presentati negli elenchi di criteri predeterminati a livello nazionale, sono stati articolati intorno a 14 tematiche principali, scomposta ciascuna in più parametri (figura 2.3). La gerarchia fra le tematiche e i parametri si sforza di rispettare, per quanto è possibile, le situazioni nazionali, ma essa non corrisponde perfettamente ad alcuno degli elenchi di criteri analizzati, essendo date le variazioni nei sistemi di categorizzazione. Infatti, un parametro nell'elenco di un paese, può essere una tematica principale di valutazione, rappresentata da vari parametri nell'elenco di un altro paese. Per esempio, in alcuni paesi, le attitudini sociali degli alunni sono comprese in una tematica più generale come l'atmosfera della scuola, mentre in altri paesi, esse costituiscono una tematica principale.

Ciascuna griglia di valutazione affronta la maggior parte delle 14 tematiche presentate nella figura qui di seguito e copre una vasta gamma di attività. Alcune tematiche, quali i processi d'insegnamento e di apprendimento, l'orientamento e il sostegno degli alunni, sono onnipresenti all'interno delle griglie di valutazione analizzate. Tuttavia, altre tematiche, come il funzionamento degli organi collegiali o la valutazione interna, non sono ben espresse.

Le scuole si danno numerosi compiti e diversificati tra di loro. Nei confronti degli alunni, molti parametri mostrano che dalle scuole ci si aspetta che esse vadano oltre la loro funzione d'insegnamento di conoscenze e di competenze. I parametri riguardanti lo sviluppo della personalità e lo sviluppo delle competenze sociali degli alunni, sono ben rappresentati e richiedono degli insegnanti e un capo di istituto che ne abbiano una conoscenza approfondita. Le pratiche degli insegnanti nella classe, sono valutate secondo dei parametri che guardano al contenuto dell'insegnamento e al metodo/materiale pedagogico che essi utilizzano, ma anche alla qualità dell'interazione con gli alunni, al rispetto della loro personalità e allo sviluppo della fiducia di questi ultimi nei loro confronti.

Un altro aspetto importante che oltrepassa la funzione educativa delle scuole, in senso stretto, è la loro capacità di aprirsi verso l'esterno. Le relazioni con i genitori, costituiscono un primo grado di apertura, nel senso che si tratta di farli parte delle decisioni da prendere o almeno di tener conto delle loro opinioni. Ma la maggior parte dei paesi, si spingono più lontano, chiedendo alle scuole di cooperare tra di loro, così come con degli istituti di formazione per l'insegnamento superiore o con delle aziende.

I parametri che riguardano la "leadership", quali li coordinamento delle attività di insegnamento, la partecipazione degli insegnanti o degli alunni alle decisioni da prendere, la comunicazione dell'informazione, il perseguimento di obbiettivi comuni e la condivisione di una "cultura della scuola", illustrano bene la filosofia della valutazione della scuola. Quest'ultima è considerata come una organizzazione, nella quale le relazioni fra i vari membri sono importanti come il loro individuale modo di agire.

FIGURA 2.3: PRINCIPALI PARAMETRI DI PROCESSI PRESI IN CONSIDERAZIONE NEGLI ELENCHI PREDETERMINATI PER LA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA, ANNO SCOLSATICO 2000/01

					U K						
	BE nl	**ES**$_{1-3}$	**NL**	**PT**	**E/W**$_1$, **NI**	**SC**$_1$	**CZ**$_1$	**EE**$_1$	**LT**$_1$	**RO**$_1$	**SK**$_1$
Insegnamento/apprendimento nelle classi											
Curriculum/materia	✓	✓	✓ (p)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metodi didattici		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Valutazione degli alunni	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Partecipazione degli alunni		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Attitudine degli alunni di fronte all'apprendimento	✓	✓ $_3$	✓		✓	✓	✓			✓	✓
Interazione insegnante/alunni	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Uso dei compiti a casa					✓	✓	✓			✓	
Uso/insegnamento delle TIC	✓		✓		✓		✓				
Trattamento dei bisogni differenziati degli alunni	✓ (p)	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
Orientamento e sostegno degli alunni											
Orientamento degli alunni	✓ (s)	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓
Attività di recupero	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Pastoral care (sostegno degli alunni)			✓		✓	✓ (s)					
Sviluppo delle competenze sociali degli alunni	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Sviluppo delle competenze sociali degli alunni	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Misure per migliorare il comportamento degli alunni					✓						
Trattamento degli alunni con bisogni speciali	✓	✓ $_{1-2}$	✓		✓	✓	✓				✓
Lotta contro l'assenteismo					✓			✓			
Funzionamento degli organi/strutture della scuola											
Consiglio scolastico		✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓
Consiglio degli insegnanti		✓		✓				✓	✓		✓
Consiglio di classe				✓							
Organi di consiglio			✓ (p)				✓				✓
Sindacati degli alunni								✓	✓		
Politica educativa/generale della scuola											
Offerta di corsi	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Definizione degli obiettivi	✓	✓	✓		✓	✓	✓				✓
Politica dei compiti a casa			✓		✓	✓					
Progetto di istituto	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Regolamento interno	✓	✓	✓		✓		✓		✓		
Relazione annuale		✓			✓	✓	✓		✓		
Relazione della scuola con la comunità locale/relazioni esterne											
Relazioni con:											
– i genitori	✓	✓ $_3$	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
– altre scuole		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓
– istituzioni locali		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
– autorità organizzative	✓		✓				✓				✓
– la comunità locale in generale			✓		✓	✓				✓	✓
Messa a disposizione di documenti sull'offerta educativa, le	✓		✓		✓		✓		✓	✓	

					UK						
	BE nl	**ES**[1-3]	**NL**	**PT**	**E/W**[1], **NI**	**SC**[1]	**CZ**[1]	**EE**[1]	**LT**[1]	**RO**[1]	**SK**[1]
attività e/o i risultati degli alunni											
Partecipazione a programmi locali, attività nel territorio		✓[3]	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Partecipazione a programmi internazionali	✓			✓			✓				
Gestione delle risorse umane											
Sviluppo professionale	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Supporto ai nuovi arrivati nella professione	✓		✓		✓	✓	✓	✓			
Criteri per la suddivisione degli alunni per classe e/o la ripartizione delle classi fra insegnanti	✓	✓[2-3]	✓			✓	✓			✓	✓
Suddivisione di compiti diversi dall'insegnamento	✓		✓		✓		✓	✓		✓	
Numero di insegnanti e qualifiche	✓		✓ (p)		✓	✓	✓			✓	✓
Politica remunerativa e/o incentivi per il personale							✓	✓			
Politica in caso di posti vacanti	✓	✓[3]									
Gestione dell'orario scolastico											
Durata delle lezioni			✓								
Periodicità delle vacanze	✓										
Tempo riservato alle materie	✓	✓[2]	✓		✓	✓	✓				✓
Gestione del tempo durante le lezioni		✓[1-2]	✓	✓	✓		✓				✓
Attività extracurricolari											
Organizzazione di dette attività	✓	✓[3]	✓ (s)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Valutazione interna											
– dell'insegnamento		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
– della scuola	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
– degli insegnanti/capo di istituto				✓	✓	✓	✓				✓
Misure prese in seguito alla valutazione interna			✓		✓	✓					
Partecipazione del personale alla valutazione interna					✓	✓					
Leadership											
Modo di agire del capo di istituto/personale direttivo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Perseguimento di obiettivi comuni/realizzazione	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Rispetto delle regole interne			✓					✓	✓	✓	✓
Miglioramento realizzato dopo l'ultima ispezione					✓		✓				
Coordinamento, comunicazione interna e/o partecipazione alla decisione	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Gestione dei conflitti				✓	✓	✓					✓
Valori comuni della scuola		✓[3]	✓		✓	✓			✓	✓	✓
Atmosfera della scuola											
Relazioni sociali:											
– tra alunni	✓	✓[1, 3]	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
– tra insegnanti	✓	✓[1, 3]	✓	✓	✓	✓					
– insegnante/alunni	✓	✓[1, 3]	✓ (s)	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Gestione degli edifici											
Uso dello spazio e delle infrastrutture rispetto ai bisogni educativi	✓	✓[2]	✓ (s)	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Stato delle classi/degli edifici	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Gestione delle risorse finanziarie e materiali											

					U K						
	BE nl	**ES**[1-3]	**NL**	**PT**	**E/W**[1], **NI**	**SC**[1]	**CZ**[1]	**EE**[1]	**LT**[1]	**RO**[1]	**SK**[1]
Uso delle risorse di funzionamento (in natura)	✓	✓ [2-3]	✓			✓	✓	✓		✓	✓
Uso/stato delle attrezzature scientifiche	✓	✓ [2]	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Uso/stato dell'attrezzatura TIC	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Gestione del budget salariale							✓	✓			
Gestione del budget di funzionamento	✓	✓ [2-3]	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
Gestione del budget complessivo (incluso stipendio e funzionamento)					✓	✓					
Gestione delle risorse aggiuntive e specifiche	✓				✓	✓					
Procedure amministrative											
Qualità della gestione amministrativa di:											
– iscrizione degli alunni		✓ [1, 3]	✓	✓							
– registri assenze/presenze		✓ [1, 3]	✓	✓	✓			✓			
– fascicoli personali degli alunni		✓ [1]	✓	✓	✓		✓	✓			✓
– schede scolastiche degli alunni		✓ [1]	✓	✓	✓					✓	
– fascicoli personali dello staff				✓	✓		✓				✓
– schede di valutazione del personale				✓	✓						
Trattamento dei reclami			✓								
Conformità nel rilascio dei diplomi/certificati degli alunni				✓							

(p) = istruzione primaria; (s) = istruzione secondaria inferiore.
Significato degli indici: cfr. nota esplicativa della figura 2.1.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE nl), Spagna (**Andalusia e Isole Canarie**), **Romania**: l'atmosfera della scuola è considerato piuttosto come un risultato che come un processo (cfr. sezione B).
Spagna (Andalusia e Isole Canarie), Regno Unito (E/W/NI), Romania: le relazioni con la comunità locale sono considerate piuttosto come un risultato che come un processo (cfr. sezione B).
Paesi Bassi: nella tematica "gestione delle risorse umane", il parametro "numero degli insegnanti e qualifiche", si riferisce all'equilibrio uomini/donne all'interno del corpo insegnante.
Portogallo: la figura presenta i criteri utilizzati nel quadro del programma di valutazione integrale delle scuole e non quelli generalmente utilizzati dagli ispettori, nella loro funzione di controllo della gestione delle scuole (cfr. introduzione generale per maggiori dettagli).
Regno Unito (E/W/NI): il parametro "politica dei compiti a casa" nella tematica "politica educativa/generale della scuola" e il parametro "partecipazione del personale della scuola alla valutazione interna" nella tematica "valutazione interna", sono valutate solo nell'Irlanda del Nord. Il parametro "miglioramento realizzato dalla scuola dopo l'ultima ispezione" nella tematica "leadership" viene valutato solo in Inghilterra e nel Galles. Per quanto riguarda l'Inghilterra, i criteri analizzati sono scaturiti dall'opera di riferimento *Inspecting School: The Framework,* in uso dal gennaio 2000. La nuova edizione, in uso dal settembre 2003, apporta alcuni cambiamenti significativi per quanto riguarda i criteri. (Per maggiori dettagli, l'indirizzo on line di quest'opera è disponibile nella sezione "Riferimenti").
Regno Unito (SC): nella tematica "politica educativa della scuola", il parametro "definizione degli obbiettivi" non è stato valutato che dopo l'edizione 2002 di "How good is our school?.
Repubblica Ceca: nella tematica "relazioni esterne della scuola", il parametro "partecipazione a dei programmi internazionali", è stato sottoposto a valutazione solo dopo l'edizione 2002 del manuale d'ispezione.

Nota esplicativa

La figura illustra le modalità di valutazione per i quali sono stati prestabiliti degli elenchi di criteri stessi, a livello centrale o superiore, che ricoprono l'insieme delle attività delle scuole e riguardano allo stesso tempo la conformità ai regolamenti e le pratiche sviluppate dalle scuole, nel quadro della loro autonomia. Per questa ragione, le situazioni dell'Islanda (per la valutazione dei metodi di valutazione interna), della Lettonia e della Romania (per la valutazione condotta dalla Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria) non sono qui analizzate.

B. Contenuto dei parametri di prodotti

Nei paesi dove gli elenchi di criteri esistono e permettono un confronto, si constata che i parametri di prodotti, che sono principalmente centrati sugli alunni, sono molto meno numerosi dei parametri di processi. I parametri possono portare a dei dati quantitativi e qualitativi (figura 2.4).

FIGURA 2.4: PRINCIPALI PARAMETRI DI RISULTATI RIPORTATI NEGLI ELENCHI DI CRITERI PREDETERMINATI PER LA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

					UK						
	BE nl (s)	**ES**$_{1\text{-}3}$	**NL**	**PT**	**E/W**$_1$**, NI**	**SC**$_1$	**CZ**$_1$	**EE**$_1$	**LT**$_1$	**RO**$_1$	**SK**$_1$
Dati quantitativi											
Percentuale di riuscita/di insuccesso per passare da un anno all'altro, da un ciclo all'altro, percentuale di alunni che passano all'istruzione speciale, percentuale di abbandono scolastico	●	●	●	●				●	●		●
Risultati a test o esami (possono riguardare le competenze cognitive e sociali)	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Assenteismo degli alunni	●	●$_3$	●		●	●					
Percorsi successivi all'istruzione obbligatoria	●		●					●	●	●	
Dati qualitativi											
Competenze sociali degli alunni	●	●$_3$			●		●			●	●
Competenze cognitive degli alunni	●	●$_2$	●(p)		●	●	●			●	●

(p) = istruzione primaria; (s) = istruzione secondaria inferiore.

Significato degli indici: cfr. nota figura 2.1.

Fonte: Eurydice

Note supplementari

Belgio (BE nl): dal 2000/2001, i parametri di risultati per l'istruzione primaria, sono stati elaborati, ma il loro uso non è ancora generalizzato. Sono simili a quelli in vigore per l'istruzione secondaria.
Portogallo: la figura presenta solo i criteri utilizzati nel quadro del programma di valutazione integrale delle scuole e non quelli generalmente usati dagli ispettori nella loro funzione di controllo della gestione delle scuole (cfr. introduzione generale per maggiori dettagli).
Regno Unito (E/W/NI): oltre i parametri menzionati nella figura, le attitudini degli alunni nei confronti della scuola, il loro comportamento e il loro sviluppo personale sono ugualmente valutati e possono essere considerati come dei risultati.

Nota esplicativa

La figura illustra le modalità di valutazione per le quali sono stati prestabiliti degli elenchi di criteri stessi, a livello centrale o superiore, che ricoprono l'insieme delle attività delle scuole (dal punto di vista dei processi e dei risultati) e riguardano allo stesso tempo il rispetto dei regolamenti e le pratiche sviluppate dalle scuole, nel quadro della loro autonomia. Per questa ragione, le situazioni dell'Islanda (per la valutazione dei metodi di valutazione interna), della Lettonia e della Romania (per la valutazione condotta dalla Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria) non sono qui analizzate.

Si possono distinguere tre grandi casi di figure.

Nella Comunità fiamminga del Belgio, in Spagna, nei Paesi Bassi, nel Regno Unito, in Romania e in Slovacchia, le scuole sono valutate secondo diversi parametri di risultati, che portano allo stesso tempo agli aspetti quantitativi e agli aspetti qualitativi legati allo sviluppo cognitivo degli alunni o al loro comportamento sociale.

Nel Portogallo, in Estonia e in Lituania, sono tenuti di conto solo i parametri di risultati quantitativi, legati al rendimento degli alunni, al loro tasso di assenteismo o al loro percorso scolastico, al di là di quello obbligatorio.

Nella Repubblica Ceca, l'ispezione porta solo ai dati qualitativi. Questo si spiega con il fatto che non ci solo esami amministrativi a livello nazionale o a livello della scuola durante il periodo dell'istruzione obbligatoria.

Nella valutazione dei risultati degli alunni, vengono presi in considerazione diversi tipi di test o di esame. Per esempio, dei test nazionali sono utilizzati nel Regno Unito (Scozia) e dei test internazionali sono utilizzati in Romania. Si può anche trattare di esami amministrativi a livello delle scuole, come è il caso, per esempio, della Comunità fiamminga in Belgio[1], del Regno Unito (Scozia) e della Slovacchia.

> Nel **Regno Unito (Scozia**), la situazione è particolare, perché gli ispettori valutano le scuole con l'aiuto di un indicatore di rendimento composito, che raggruppa vari tipi di parametri di risultati. Si tratta della prestazione degli alunni, sottoposti agli esami nazionali, della qualità del loro apprendimento e particolarmente i progressi che essi compiono, e della soddisfazione dei loro bisogni, soprattutto in relazione al loro ritmo di apprendimento.

In quattro paesi, gli ispettori pongono l'accento sui risultati ottenuti nelle materie specifiche, si tratta spesso della lingua materna e della matematica.

> **In Spagna** (**Isole Canarie**), gli ispettori pongono l'accento sui risultati ottenuti agli esami sostenuti, alla fine dei primi quattro anni di istruzione obbligatoria (in lingua e letteratura spagnola, in matematica e in lingue straniere). Nei **Paesi Bassi,** gli ispettori tengono conto, per l'istruzione primaria, di risultati di test somministrati da un istituto nazionale e permettono di misurare i progressi degli alunni nella lettura, nell'ortografia, nel calcolo, così come le loro competenze in comunicazione scritta e orale e le loro competenze nell'occuparsi dell'informazione. Nel **Portogallo,** per gli esami che sanciscono il passaggio da un ciclo di insegnamento all'altro, gli ispettori controllano specificamente, i risultati ottenuti in matematica e in portoghese. Nel **Regno Unito** (**Inghilterra e Galles**), gli ispettori dell'Ofsted/l'Estyn, controllano i risultati degli alunni alla fine di ciascun ciclo di insegnamento (*key stages*), mettendo particolarmente attenzione all'inglese, alla matematica e alle scienze.

In otto paesi, le competenze cognitive degli alunni sono valutate in maniera qualitativa, come risultati dell'intervento educativo.

> Per esempio, nella **Comunità fiamminga** del **Belgio**, gli ispettori valutano la capacità degli alunni di risolvere dei problemi, le loro competenze nell'occuparsi dell'informazione, la loro abilità nel fare collegamenti fra le loro conoscenze, a cooperare in maniera adeguata e a farsi carico delle loro responsabilità, ecc. Nella **Repubblica Ceca**, gli ispettori valutano il livello di conoscenze degli alunni e le loro competenze cognitive, osservandoli direttamente nelle classi. In **Romania**, gli ispettori valutano, in che misura gli alunni possiedono delle competenze di base, per quanto riguarda la comunicazione scritta e orale, il calcolo, se essi sono in grado di sperimentare le conoscenze teorico-scientifiche acquisite e se essi progrediscono nell'utilizzare ciò che hanno acquisito nel corso delle lezioni precedenti. In **Slovacchia,** gli ispettori valutano gli interessi degli alunni per

[1] Nella Comunità fiamminga del Belgio, non esistono test standardizzati, somministrati a livello superiore in ambito educativo.

l'apprendimento, la loro capacità di autovalutarsi e a mettere in pratica le loro conoscenze teoriche, e il livello della loro comunicazione orale e scritta.

Le competenze sociali degli alunni sono valutate, in quanto prodotti educativi, in sei paesi.

Per esempio, nella **Comunità fiamminga** del **Belgio**, gli ispettori valutano il benessere degli alunni, in classe e nella scuola in generale, il coinvolgimento degli alunni nelle attività extrascolastiche e nei processi di decisione, così come le loro attitudini e qualità in **Spagna** (**Isole Canarie**); le loro capacità relazionali nel **Regno Unito** (**Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord**); le competenze sociali in generale in **Repubblica Ceca**; il loro coinvolgimento nelle attività extrascolastiche, come pure in quelle indicate nei rapporti scolastici sulle attività medesime, in **Romania**; le loro attitudini (sensibilità, cultura) e le loro relazioni con gli altri (se i conflitti si risolvono in una maniera socialmente accettabile e se essi cooperano tra di loro) in **Slovacchia**.

SEZIONE 4
STANDARD RICHIESTI DALLA VALUTAZIONE ESTERNA

Gli standard richiesti per la valutazione esterna, definiti negli elenchi stabiliti a livello centrale, contengono delle scale di valutazione per la maggior parte dei paesi interessati. Queste scale sono concepite per permettere ai valutatori di confrontare le loro osservazioni in un quadro di riferimento che funge da guida per l'attribuzione di un voto alla scuola. La loro analisi, che rappresenta l'oggetto del punto A, si basa sui criteri riguardanti i processi. La questione degli standard richiesti per la valutazione esterna in tutte le scuole, o della loro modulazione in funzione delle caratteristiche particolari delle scuole, è trattata in relazione ai criteri di prodotti, nel punto B.

A. Scala di valutazione per i criteri di processi

Negli 11 paesi considerati, che hanno degli elenchi di criteri, si presentano quattro casi di figure:

a. una scala di valutazione specifica, che offre delle descrizioni precise, dei differenti livelli di possibile realizzazione, è proposta per ciascun parametro esaminato;

b. una stessa scala di valutazione con diversi livelli, viene utilizzata per l'insieme dei parametri valutati;

c. una scala di valutazione viene utilizzata unicamente per caratterizzare l'attività globale delle scuole;

d. non esiste scala di valutazione definita a livello centrale/superiore, da utilizzare per la valutazione delle scuole.

A.1. Una scala specifica per ciascun parametro

Nel Regno Unito (Scozia), in Estonia e in Slovacchia, per ogni parametro valutato si trovano delle descrizioni specifiche che corrispondono a differenti livelli di realizzazione e che permettono di attribuire un voto alla scuola. Ci sono quattro livelli in Scozia, due in Estonia e in Slovacchia (situazione positiva o negativa).

In **Scozia**[2], la qualità dei processi di insegnamento è valutata per mezzo di tre indicatori: (a) scelta e adeguamento dei metodi di insegnamento, compreso il ricorso ai compiti scolastici, (b) trasparenza e giustificazione delle esposizioni e spiegazioni degli insegnanti, (c) qualità del dialogo insegnanti-alunni.

Per i suddetti tre indicatori, l'ispettore attribuisce un voto da 1 a 4. Ciò che deve essere osservato per attribuire questo voto, viene descritto precisamente. Per esempio per attribuire il livello più alto (il livello 4), l'ispettore deve osservare che:

- i metodi d'insegnamento siano sufficientemente diversificati e che si accompagnino a una scelta appropriata di attività e di esperienze di apprendimento. Il lavoro a casa viene distribuito in maniera adeguata;
- le spiegazioni, le relazioni e le istruzioni dell'insegnante, siano enunciate senza ambiguità e con un tono adeguato. L'inizio delle attività venga comunicato agli alunni e l'insegnante si prenda cura di spiegare loro ciò che ci si attende da essi, tenendo conto delle loro conoscenze e delle loro competenze a quel momento.
- gli insegnanti interagiscano in maniera efficace con l'insieme della classe, sia con il gruppo che con il singolo alunno. Il dialogo instaurato dagli insegnanti con i loro alunni, favorisca l'apprendimento e rinforzi la fiducia in se stessi degli alunni (…).

L'ispettore attribuisce il secondo livello alla scuola, se egli constata che:

- i metodi d'insegnamento sono sicuramente vari, ma tuttavia limitati e le esperienze d'apprendimento non sono sempre scelte in modo appropriato. Quando l'insegnante distribuisce del lavoro a casa, questo non è sempre correttamente spiegato o non è in relazione con il lavoro effettuato in classe;
- le relazioni e le spiegazioni dell'insegnante richiedono spesso dei commenti supplementari. Lo scopo delle attività non è sempre chiaramente definito, rispetto agli alunni;
- anche se gli insegnanti interagiscono puntualmente con l'insieme della classe, sia con il gruppo che con il singolo alunno, la qualità del dialogo insegnante-alunno, non favorisce sempre un apprendimento efficace o la fiducia in se stessi degli alunni (…).

In **Slovacchia**, la pianificazione dei compiti, per esempio, è valutata dal punto di vista della sua qualità e della sua efficacia, del suo grado di realizzazione, così come dell'azione di controllo messa in atto dalla scuola.

In relazione a questi parametri, affinché la situazione della scuola venga giudicata positiva, l'ispettore deve osservare fra l'altro, che:

- la direzione della scuola metta in pratica un piano d'azione strategico, che conduca allo sviluppo della scuola stessa;
- i compiti operativi e prioritari della scuola presentati ai membri dell'équipe pedagogica, al consiglio scolastico, ai genitori e alle autorità educativa siano accettati e messi in opera da questi ultimi.

Affinché la situazione della scuola venga giudicata negativa, l'ispettore deve osservare, fra l'altro, che:

- la scuola non abbia stabilito dei compiti prioritari;
- i compiti prioritari e a lungo termine non siano stati messi a punto, non siano stati chiariti, non sia stata definita alcuna responsabilità, non siano stati valutati ne presentati, i compiti scolastici non siano accettati dai membri del personale né dai genitori, né messi in opera.

[2] Queste informazioni provengono dall'edizione del 1996, del manuale usato dagli ispettori scozzesi "How good is our school?" Una nuova edizione è uscita nel 2002. Per maggiori dettagli vedere il suo indirizzo on line nella sezione "Riferimenti".

A.2. Una scala unica applicata a ciascun parametro

In Spagna (Andalusia), nei Paesi Bassi, in Portogallo, nel Regno Unito (Inghilterra) e in Romania, la stessa scala di classificazione viene utilizzata per ciascun parametro.

Per esempio nei **Paesi Bassi,** per ciascun parametro, l'ispettore attribuisce un voto da 1 a 4 secondo la predominanza di punti forti o deboli.

Complessivamente debole: significa che sono necessari dei progressi per la maggior parte degli aspetti (o indicatori) dei criteri di qualità.

Più punti deboli che punti forti: indica che dei miglioramenti dovranno aver luogo in relazione agli aspetti (o indicatori) più importanti.

Più punti forti che punti deboli: la scuola può ancora migliorare la qualità di alcuni aspetti (o indicatori).

Complessivamente forte: la scuola funziona in maniera ottimale rispetto a tutti gli aspetti (o indicatori) o quasi.

Allo scopo di determinare, per esempio, la qualità della gestione del tempo di apprendimento in una data scuola, l'ispettore attribuisce un voto da 1 a 4 per ciascun parametro che corrisponde a questo argomento. Stabilisce in seguito la media di questi voti per giudicare la scuola dal punto di vista della sua gestione del tempo di apprendimento.

PIA **2** (processo insegnamento/apprendimento)	**Tempi di apprendimento**	
	Gli alunni hanno a disposizione del tempo sufficiente per avere la padronanza del programma	
	Indicatori	
PIA 2.1	La scuola ha previsto un tempo sufficiente d'insegnamento	1 2 3 4
PIA 2.2	La scuola prevede di evitare tutte le inutili perdite di tempo dell'insegnamento	1 2 3 4
PIA 2.3	La scuola considera che il tempo d'insegnamento assegnato per l'olandese e l'aritmetica/la matematica viene adattata ai bisogni educativi della popolazione scolastica	1 2 3 4
PIA 2.4	Gli insegnanti rispettano il tempo d'insegnamento previsto	1 2 3 4
PIA 2.5	Gli insegnanti adattano la durata del tempo d'insegnamento degli alunni in funzione dei bisogni educativi.	1 2 3 4
Regola: PIA 2.1 e PIA 2.4 almeno il voto 3	Giudizio	1 2 3 4

Per ogni argomento esiste una regola o una soglia da raggiungere affinché il livello della scuola sia considerato almeno sufficiente. Per esempio, per la gestione del tempo di apprendimento, la regola è che la scuola deve avere il livello 3 (maggioranza di punti forti sui punti deboli) per i parametri PIA 2.1 e PIA 2.4. Se una scuola non raggiunge le regole minime, essa è tenuta a prendere delle misure per migliorare la propria situazione e diventerà l'oggetto di un **follow up** (cfr. capitolo 3 sezione 1 e 2).

Ovunque si applichi la stessa scala a ogni parametro, l'attribuzione di un voto verrà fatta in funzione del grado di realizzazione della situazione ottimale. Per mezzo dei cinque paesi presi in considerazione, si constata una grande similitudine nell'organizzazione delle scale di valutazione. Il numero di livelli esistenti varia, tutte le volte, da un paese all'altro.

In **Spagna** (**Andalusia**), gli ispettori utilizzano una scala da 1 a 5, per misurare il modo in cui gli indicatori qualitativi, vengono sviluppati dalle scuole.

In **Portogallo,** ciascun oggetto importante per la valutazione, è rappresentato da diversi parametri e viene attribuito un voto da 1 a 4 per oggetto, in funzione della proporzione di parametri realizzati correttamente dalla scuola.

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra**), gli ispettori utilizzano una scala da 1 a 7 per esprimere il loro giudizio. Questi giudizi vengono riassunti nel rapporto d'ispezione, in un formato predefinito, dove si suppone dare alla scuola, una base chiara per mettere in opera dei cambiamenti.

In **Romania,** il grado di realizzazione di ciascun criterio è misurato su una scala da 1 a 5.

Nei Paesi Bassi, in Portogallo e in Romania, esistono delle soglie minimali, al di sotto delle quali, la situazione di una scuola non è considerata soddisfacente. In Spagna (Andalusia), si tratta piuttosto di stabilire un livello di sviluppo o di realizzazione che, se non è soddisfacente, deve condurre la scuola a migliorarsi. Nel Regno Unito (Inghilterra), gli ispettori devono stabilire se una scuola è in una situazione insoddisfacente, in più dare dei giudizi formulati in rapporto con la scala di valutazione.

In **Spagna** (**Andalusia**), il voto 3 significa che la scuola presenta un livello adeguato di sviluppo per l'indicatore. Un voto inferiore a 3, significa che la scuola dà poca priorità a questo indicatore.

In **Inghilterra**, gli ispettori devono determinare se una scuola fa parte di una categoria problematica. Una guida specifica, fornisce loro, un sostegno supplementare per stabilire questa situazione, che richiede delle procedure particolari. Per esempio, dei risultati bassi e un debole livello di insegnamento e di apprendimento, una disciplina che si deteriora (o una perdita di fiducia nel capo di istituto da parte del personale e/o da parte dei genitori e/o da parte del consiglio della scuola) sono dei segnali che indicano quando una scuola non offre più (o è sul punto di non poter più offrire) un livello accettabile d'insegnamento. Vengono allora prese delle misure specifiche (cfr. capitolo 3, sezioni 1 e 2).

A.3. Una scala di valutazione applicata all'attività complessiva delle scuole

Questa situazione si ritrova nella Comunità fiamminga del Belgio e nella Repubblica Ceca.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, viene utilizzata una scala a 3 livelli per dare un giudizio globale: parere positivo, parere positivo per un certo periodo o per alcuni aspetti, e parere negativo.

Nella **Repubblica Ceca,** l'ispettore determina egli stesso, sulla base della propria esperienza, ciò che si aspetta dalla scuola, per ogni parametro dell'elenco. La sola scala di livello di cui egli dispone, deve essere applicata al giudizio sulla gestione del personale e sulle condizioni materiali della scuola, così come sui processi educativi e i loro risultati. Tale scala, comprende 5 livelli ordinati in funzione della predominanza dei punti forti e dei punti deboli della scuola.

Livelli	**Descrizione**
Eccellente	Eccellente, esemplare
Molto buono	Predominanza evidente di punti forti, qualche carenza di ordine formale, al di sopra del livello della media o molto al di sopra
Medio	Equilibrio di punti forti e punti deboli, a livello della media
Passabile	Predominanza di punti deboli: vari problemi e lacune evidenti
Inaccettabile	Carenze importanti che mettono in pericolo lo svolgimento dei

processi educativi e della formazione

A.4. Nessuna scala di valutazione definita a livello centrale/superiore

Questa situazione si ritrova in Spagna (Catalogna e Isole Canarie) e in Lituania.

B. Riferimento a un livello standard per i criteri di prodotti

Negli elenchi di criteri predeterminati per la valutazione esterna, gli standard richiesti per i criteri di prodotti quantitativi presi in considerazione, possono essere uniformati o articolati in funzione delle caratteristiche specifiche delle scuole. La situazione della Spagna (Isole Canarie) non è stata analizzata in questo contesto, perché non esistono degli standard richiesti di valutazione, comuni all'insieme delle scuole.

In **Spagna** (**Isole Canarie**), in un primo tempo, l'ispettore raccoglie dei dati a proposito dei parametri comuni a tutte le scuole. In seguito, il comitato tecnico per il piano di valutazione (che dipende dall'amministrazione della Comunità autonoma), stabilisce un rapporto descrittivo sulla scuola con delle proposte di criteri di valutazione, tenendo conto del contesto specifico di ciascuna scuola. L'ispettore valuta quindi la scuola sulla base di questi criteri.

FIGURA 2.5: UNIFORMITÀ DI STANDARD RICHIESTI PER I CRITERI DI PRODOTTI PRESI IN CONSIDERAZIONE NEGLI ELENCHI PREDETERMINATI PER LA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE, ISTRUZIONE OBBLIGATORIA, ANNO SCOLASTICO 2000/01

	Standard richiesti definiti da	
	l'autorità centrale	il valutatore
Uniforme per tutte le scuole	**BE nl**, **ES**$_2$, **EE**$_1$, **LT**$_1$, **RO**$_1$	**CZ**
Adattamento in funzione del contesto della scuola	**ES**$_1$, **NL**	
Uniforme per tutte le scuole e adattamento al contesto della scuola e alle caratteristiche degli alunni	**PT**, **UK (E/W)** $_1$, **UK (SC)** $_1$, **SK**$_1$	

Significato degli indici: cfr. nota esplicativa della figura 2.1.

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Portogallo: la figura presenta gli standard richiesti, definiti nel quadro del programma di valutazione integrale delle scuole e non quelli generalmente utilizzati dagli ispettori nella loro funzione di controllo della gestione delle scuole (cfr. introduzione generale per maggiori dettagli).

Nota esplicativa

La figura illustra le modalità di valutazione per i quali, sono stati predeterminati degli elenchi di criteri, a livello centrale o superiore, che coprono l'insieme delle attività delle scuole (sia dal punto di vista dei processi, che dei risultati) e si interessano, allo stesso tempo, della conformità ai regolamenti e delle pratiche sviluppate dalle scuole nel quadro della loro autonomia. Per questa ragione, le situazioni dell'Islanda (per quanto riguarda la valutazione dei metodi di valutazione interna), della Lettonia e della Romania (per la valutazione effettuata dalla Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria) non vengono analizzate in questo contesto.

Secondo la situazione più frequente, quando le scuole vengono giudicate in relazione ai risultati ottenuti dai loro alunni, ai test nazionali o agli esami certificativi, ci si aspetta che ciascuna scuola cerchi di ottenere dei risultati che si qualifichino a livello della media nazionale delle scuole o addirittura al di sopra. Questo approccio, che ha degli scopi di livellamento molto netti, è il solo che venga usato in cinque paesi.

Per esempio, nella **Comunità fiamminga del Belgio,** i risultati delle scuole sono comparati a quelli della media nella scala della Comunità. In **Estonia,** gli ispettori valutano, per ciascuna scuola, i risultati ottenuti dagli alunni ai test nazionali, così come il numero di alunni che ripetono un anno. Essi determinano il numero di voti "insoddisfacenti" per materia e per anno di studi. In **Lituania,** per i risultati degli alunni alla conclusione degli studi secondari inferiori, la condizione ottimale è che al corso dei 2-3 ultimi anni, almeno il 30% degli alunni abbia sostenuto l'esame finale della secondaria inferiore, ottenendo dei voti tra il 7 e il 10; almeno il 30% degli alunni abbia proseguito gli studi all'interno degli istituti di istruzione superiore e negli istituti professionali; almeno il 25% degli alunni abbia continuato gli studi all'interno delle scuole secondarie.

In **Romania**, i risultati ottenuti dagli alunni per materia, sono comparati alla media delle scuole, della stessa regione. Viene applicato lo stesso criterio, per i risultati degli alunni ottenuti in competizioni nazionali o internazionali.

Un altro approccio consiste, per i valutatori, nel prendere in considerazione le caratteristiche delle scuole per articolare il proprio giudizio. Questo tipo di approccio, prende maggiormente in considerazione le differenze di popolazione e di contesto all'interno delle scuole e mira più a valorizzare il lavoro realizzato dalla scuola (il valore aggiunto), che a tendere verso una uguaglianza di risultati. Inoltre, tale modalità, che sancisce la differenziazione degli istituti scolastici, viene utilizzata esclusivamente in due paesi.

In **Spagna (Andalusia),** i risultati degli alunni, per ciclo, materie e anno, sono valutati in relazione ai risultati prodotti dalla scuola precedentemente. Nei **Paesi Bassi,** nella istruzione primaria, i risultati

ottenuti dagli alunni alla fine del ciclo, il tasso di insuccesso e di alunni ripetenti sono considerati come soddisfacenti se si collocano nella media delle scuole che ospitano popolazioni confrontabili di alunni. Nell'istruzione secondaria, i risultati ottenuti dagli alunni di una scuola, sono confrontabili con le aspettative che si hanno nei loro confronti, visti i loro risultati al test finale di istruzione primaria.

Si hanno, infine, delle situazioni dove i due approcci vengono presi in considerazione nello stesso momento. Ci si aspetta che tutte le scuole raggiungano od oltrepassino un certo livello di risultati, tenendo conto, allo stesso tempo, delle caratteristiche proprie delle scuole (principalmente in termini di popolazione di alunni), sia per chiarire una difficoltà a raggiungere lo standard nazionale, sia per spingere una scuola ad andare ancora più avanti, nel caso in cui i suoi alunni ne abbiano la capacità.

In **Portogallo**, le scuole vengono valutate in relazione ai risultati degli alunni, alla conclusione di ciascun anno o ciclo, confrontando le loro prestazioni con le medie nazionali. Il rendimento viene misuro globalmente, sulla base del tasso di buona riuscita individuale nelle diverse materie. Inoltre, esso è misurato in funzione del valore aggiunto della scuola (considerando l'età degli alunni e l'estrazione socioeconomica dei loro genitori), come pure utilizzando degli indicatori di efficacia. Nel **Regno Unito** (**Inghilterra**), per valutare una scuola, l'ispettore confronta i risultati degli alunni di quella scuola con gli standard di risultati, quali per esempio quelli definiti nel *National Curriculum*. Tuttavia, egli controlla anche se i risultati superano o raggiungono la media dell'insieme delle scuole, se sono più alti quando li si confronta con quelli di scuole che ospitano popolazione simile di alunni, o se mettono in evidenza un valore aggiunto, quando si prendono in considerazione i risultati precedenti degli alunni. Nel **Regno Unito** (**Scozia**), i risultati ottenuti dagli alunni, agli esami nazionali, sono valutati in relazione agli standard nazionali stabiliti per gli alunni dai 5 ai 14 anni. Affinché la scuola raggiunga il livello più alto, occorre che i suoi alunni oltrepassino tali standard nazionali. Se i risultati corrispondono agli standard suddetti, la scuola raggiunge il livello 3, che rappresenta il livello minimo per potersi considerare in una situazione accettabile. Nell'istruzione secondaria, i risultati degli alunni sono confrontati con la media nazionale, così come con i risultati ottenuti dagli alunni stessi, negli anni precedenti. I risultati di una scuola possono essere considerati insoddisfacenti se, qualora essi raggiungano gli standard nazionali stabiliti, i suoi alunni siano giudicati capaci di ottenere risultati ancora migliori.

In **Slovacchia**, per raggiungere il livello positivo nella scala di livelli, occorre che i risultati ottenuti dagli alunni a delle prove scritte, a delle attività pratiche e a delle competizioni fra scuole riguardanti una data materia, siano "buoni": Esiste quindi una tendenza a creare uno standard di aspettative in relazione ai risultati degli alunni, collegati all'apprendimento. Questo accade anche quando le scuole vengono valutate rispetto alla percentuale di loro alunni ammessi ai corsi di istruzione secondaria superiore, ma prendendo in considerazione i risultati ottenuti dagli stessi alunni ai corsi di istruzione obbligatoria.

Quando esiste modulazione nel giudicare i risultati ottenuti dagli alunni, le caratteristiche individuali della popolazione scolastica, incluso l'estrazione sociale e le conoscenze acquisite precedentemente, vengono principalmente presi in considerazione due modi.

Nei Paesi Bassi, nel Regno Unito (Scozia) e in Slovacchia, si confrontano i risultati ottenuti dagli alunni nell'istruzione secondaria con quelli prevedibili, tenendo conto dei loro risultati ottenuti nei corsi di studio precedenti.

Nei Paesi Bassi (istruzione primaria) e in Portogallo, i risultati degli alunni di una scuola sono confrontati con quelli ottenuti dagli alunni di altre scuole che ospitano una popolazione simile. In Inghilterra, vengono utilizzati entrambi gli approcci.

SEZIONE 5
I CRITERI DELLA VALUTAZIONE INTERNA

In questo momento, esiste in una serie di paesi, una tendenza a oggettivare la valutazione esterna con l'aiuto degli elenchi di criteri, predeterminati a livello centrale o superiore, che tutti i valutatori devono utilizzare. Inoltre, sia che la valutazione interna sia obbligatoria o semplicemente consigliata, esistono generalmente delle indicazioni per comportarsi a seconda del suo contenuto. In questo senso, una autonomia totale è molto rara. Le autorità educative influenzano quindi le scuole nella definizione dei criteri della valutazione interna, ma lo fanno raramente costringendo queste ultime a utilizzare un elenco di criteri predeterminati.

Quando le autorità educative determinano i criteri e le procedure di valutazione interna, queste prendono inoltre un orientamento **tecnico** o amministrativo.

Questo tipo di approccio può essere interessante se la valutazione interna non ha un particolare obbiettivo per l'istituto, ma mira piuttosto a disporre un insieme di luoghi, destinati alle autorità educative, alle attività realizzate, all'uso delle risorse, al rendimento dei suoi alunni, ecc. Se, invece, la valutazione interna deve servire a promuovere il miglioramento della qualità all'interno dell'istituto scolastico, l'approccio tecnico non rappresenta la miglior opzione. I rischi sono, da una parte, che la valutazione non si occupi degli aspetti più utili per l'istituto e dall'altra, che la scuola si censuri essa stessa al fine di presentarsi in una luce favorevole alle autorità educative.

Quando la valutazione interna persegue un obbiettivo di sviluppo della qualità a livello della scuola, essa appare più efficace quando viene effettuata in maniera **partecipativa,** vale a dire quando la scuola detiene un importante potere di decisione in relazione agli oggetti valutati (e dunque nella scelta dei criteri) e alle procedure utilizzate. Infatti, il personale della scuola sembra essere il miglior soggetto in grado di determinare quali siano i problemi da risolvere all'interno dell'istituto e di scegliere, quindi, un contenuto pertinente per la valutazione.

La figura 2.6 prende in esame quali elementi devono essere presi in considerazione dalle scuole dei differenti paesi, nella definizione dei loro criteri. Essa tiene presente la distinzione tra le prescrizioni obbligatorie e quelle raccomandate.

FIGURA 2.6: PRESCRIZIONI O RACCOMANDAZIONI RELATIVE AI DOCUMENTI DA TENER PRESENTI AL MOMENTO DELLA DEFINIZIONE DEI CRITERI DI VALUTAZIONE INTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK E/W/NI	UK SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A	●	●			●		●	●	○	●	(–)	●	●	○	△	●	○	●	●	●	●	(–)			●			○		●	●		
B		●				●	●	●		●			○			○	○		●		●		●	●	●	●	●	○	●		●	●	●
C	●			●	●				○			●				●	○		●		●			●	●					●		●	
D				●												●	○		●		●									●			
E			○				●					○					○	○						○								○		○
F								●	○							○	●	○	○		○				●	○							
G								○	○								●	○	○														

● Prescrizioni ○ Raccomandazioni

A Documenti scolastici che definiscono la propria politica educativa

B	Elenco di argomenti (generali o precisati), stabiliti dalle autorità educative centrali o superiori
C	Normativa/obbiettivi in ambito educativo o di gestione stabilita/i a livello nazionale o superiore
D	Obbiettivi delle autorità locali in ambito educativo
E	Criteri utilizzati per la valutazione esterna
F	Indicatori basati sui risultati ottenuti dagli alunni agli esami nazionali o regionali
G	Indicatori basati sui risultati ottenuti dagli alunni e indicatori basati sul contesto, incluso il confronto con altre scuole

(–): (cfr. note in allegato).

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (Be nl): solo istruzione secondaria. Non esistono raccomandazioni in materia di criteri di valutazione interna per le scuole di istruzione primaria.
Belgio (Be de): la posizione nella figura si riferisce a due articoli di un decreto del 1998, non ancora entrati in vigore ma applicati a titolo sperimentale da qualche scuola.
Danimarca, Norvegia: le municipalità possono definire delle priorità in ambito educativo.
Germania: riguarda le sei *Länder* dove la valutazione interna è obbligatoria.
Spagna: (A) Andalusia; (B) Andalusia, Isole Canarie e le 14 Comunità autonome senza piano di valutazione; (E) Catalogna.
Francia: (A) e (F) valutazione del progetto scolastico/di istituto; (B) e (G) valutazione del progetto scolastico/di istituto e valutazione del capo di istituto.
Austria: gli obbiettivi della politica educativa locale o regionale (*Regionale Bildungsplanung*) possono essere ugualmente presi in considerazione nei criteri della valutazione interna.
Portogallo: la posizione nella figura, si riferisce ad un decreto del 1998, che prevede una valutazione interna effettuata dalle scuole ma che non la rende obbligatoria. Nel 2000/2001, solo un numero limitato di scuole aveva avviato dei processi di valutazione interna. Infine, una legge del 2002 l'ha resa obbligatoria.
Regno Unito (E/W/NI): solamente l'Inghilterra e il Galles.
Estonia: (B) valutazione realizzata dagli insegnanti e valutazione realizzata dal capo di istituto; (C) valutazione realizzata dal capo di istituto; (E) valutazione realizzata dagli insegnanti.
Cipro: l'uso degli indicatori basati sui risultati ottenuti dagli alunni a degli esami nazionali riguarda unicamente le scuole secondarie.
Polonia: degli indicatori sui risultati ottenuti dagli alunni agli esami nazionali, vengono utilizzati nella valutazione interna dal 2001/2002.
Slovenia: (B) solamente la valutazione realizzata dagli insegnanti.

Nota esplicativa
Questa figura non riguarda i modelli o le guide semplicemente proposte alle scuole. L'insieme di misure di sostegno offerte alle scuole, per effettuare la loro valutazione interna viene esaminata nel capitolo 4.
I riferimenti utilizzati nelle note supplementari, rinviano ai sette tipi di documenti presentati nella figura.

Sebbene in quasi tutti i paesi, gli elementi presi in considerazione, elencati in figura 2.6, siano obbligatori o raccomandati, le scuole dispongono nondimeno, di un margine di intervento nella definizione dei criteri. Solo in Spagna (Catalogna), i criteri di valutazione interna sono precisamente definiti dall'amministrazione della Comunità autonoma. Si tratta degli stessi criteri di quelli utilizzati dall'ispezione per la valutazione esterna. Per gli altri paesi, si constata che quando il documento da prendere in considerazione è dettagliato (elenco di criteri, indicatori, ecc,), e quindi limitato, le autorità educative raccomandano che le scuole lo debbano utilizzare. Gli obbiettivi della politica educativa o le tematiche, invece, essendo meno dettagliate, sono da prendere in considerazione in maniera obbligatoria.

La **politica educativa specifica dell'istituto scolastico**, definita nel progetto pedagogico o nel programma della scuola, diviene spesso l'oggetto di una valutazione interna. In effetti, nella metà circa dei paesi, la valutazione interna deve obbligatoriamente portarsi sulla realizzazione di tale oggetto. Questa prescrizione raggiunge perfettamente uno degli obbiettivi più spesso assegnati alla valutazione interna, vale a dire l'esame sostenuto dalle scuole per la messa in opera dell'autonomia pedagogica, e talvolta dell'autonomia di gestione, che è stata loro accordata da numerosi paesi, nel corso degli ultimi decenni. D'altronde, gli istituti scolastici devono generalmente prendere in considerazione **altri documenti** definiti ad un livello superiore dell'istituto scolastico stesso (tematiche, indicatori, criteri di valutazione esterna, ecc.).

Nel **Regno Unito (Inghilterra**), la valutazione interna viene considerata come una parte del ciclo di miglioramento della scuola. Le scuole sono tenute ad analizzare i risultati degli alunni utilizzando degli indicatori di risultato e dei "benchmarks". Esse sono inoltre tenute a stabilire degli obbiettivi

per i risultati degli alunni, a pianificare un piano di intervento e a valutarne l'efficacia. Esse sono fortemente influenzate dalle esigenze di ispezione e annualmente sono invitate a effettuare una valutazione interna, utilizzando la struttura d'ispezione stabilita dall'Ofsted.

In una serie di paesi, la valutazione interna non riguarda gli obbiettivi propri della scuola.

In **Francia,** per la valutazione realizzata dal capo di istituto, in **Spagna (Isole Canarie)** e a **Malta,** il solo obbligo per definire il compito della valutazione è quello di rispettare una serie di tematiche definite a livello centrale. A **Malta** esiste, inoltre, un processo di uniformazione dei criteri della valutazione interna, avviato nel 2000. Questo processo implica una consultazione e una discussione dei capi di istituto.

Tra i paesi che prescrivono delle tematiche alle scuole, si constata che il panorama di attività interessate, può essere più o meno preciso. Per alcuni paesi, i soli argomenti presi in considerazione sono per esempio la qualità dei processi di apprendimento (Slovenia e Slovacchia) a cui si aggiunge la gestione (Grecia e Estonia). In altri paesi, le tematiche vengono maggiormente definite. Esse prendono tutte in considerazione i risultati ottenuti dagli alunni e mettono spesso l'accento sulle relazioni esterne dell'istituto scolastico, sia quelle con l'insieme della comunità educativa che quelle più mirate con i genitori.

Per esempio, in **Austria,** si raccomanda che la valutazione interna riguardi l'insegnamento e l'apprendimento, le condizioni ambientali della classe e della scuola in generale, le associazioni e le relazioni esterne della scuola, la gestione della scuola, così come la professionalità dello staff e il suo sviluppo. D'altronde, degli indicatori che esprimono l'input, i processi e i risultati, devono essere elaborati.

Infine, alcuni paesi, quali la Francia ed il Regno Unito, pongono l'accento sui risultati incoraggiando fortemente le scuole ad utilizzare degli indicatori focalizzati sulle scuole stesse, che permettono loro di confrontarsi con altre scuole, particolarmente quelle che ospitano una popolazione simile di alunni (cfr. capitolo 4, sezione 3). Questa situazione si ritrova in una minima parte in Islanda.

In Finlandia, le municipalità hanno il diritto di determinare le procedure, i compiti e i criteri della valutazione interna, ma esse possono anche dare alle loro scuole tutta la libertà, riguardo alla loro valutazione. D'altronde, le scuole sono informate dei loro risultati individuali, nelle valutazioni nazionali.

Come è stato visto nella sezione 3 del capitolo 1 (cfr. figura 1.8), in molti paesi, **la valutazione esterna si basa in parte sul giudizio stabilito al momento della valutazione interna. È** interessante esaminare se, in questo caso, i criteri o i compiti della valutazione interna sono determinati dalle autorità educative.

I Paesi Bassi, il Regno Unito, la Romania e la Slovacchia, che dispongono di elenchi di criteri per la valutazione esterna, stabiliti a livello centralizzato, raccomandano ai loro istituti scolastici di utilizzare questi ultimi, nella loro valutazione interna. Non si comportano invece così la Lettonia e la Lituania, che dispongono ugualmente di elenchi di criteri stabiliti a livello centralizzato. La situazione in Lettonia evolverà a partire dal 2004/2005.

D'altronde, in maniera più generale, l'esigenza di rimettere un rapporto alle autorità educative non significa necessariamente che i criteri di valutazione interna siano influenzati in una qualunque maniera dal livello centrale. È il caso, per esempio, della Svezia, dove la struttura dei rapporti è predeterminata, così come nella Repubblica Ceca e in Lituania, dove sono le tematiche da inserire, quelle stabilite a livello centrale.

In **Svezia**, questa influenza, sarà maggiore a partire dall'autunno 2004, poiché l'utilizzo dei criteri definiti dal NAE per la valutazione esterna, diventerà obbligatorio per le scuole.

In Ungheria, invece, non esistono prescrizioni in questo senso.

RIEPILOGO

Ogni valutazione richiede la definizione di criteri. Per tutto ciò che riguarda la valutazione esterna delle scuole, si tratta di garantire un massimo di obbiettività. Una delle diverse possibilità è quella di far riferimento a un elenco di criteri, definiti a livello centrale, comune per tutti i valutatori. Questi elenchi sono uno dei mezzi concepiti dalle autorità educative per aiutare i valutatori a precisare i punti sui quali occorre che essi mettano la loro attenzione.

L'autorità da cui dipende il valutatore è un fattore importante per collocare la responsabilità della definizione dei criteri. Quando i valutatori dipendono dal livello centrale, si constata una tendenza ad uniformare i criteri all'elaborazione di elenchi centralizzati, che tutti i valutatori devono utilizzare. È il caso di 13 paesi su 20 esaminati. Quando si tratta, invece, di valutatori dipendenti dalle autorità locali, non esistono elenchi di criteri uniformati. I valutatori devono prendere in considerazione la normativa e/o gli obbiettivi educativi emessi a differenti livelli di autorità, compreso a livello locale. Si comprende infatti che, quando le autorità locali definiscono esse stesse la loro politica educativa, esse ne verificano la messa in opera nelle scuole e ne definiscono i criteri di valutazione. L'identificazione dell'entità che definisce i criteri rappresenta ugualmente la posta in gioco per la valutazione interna. Se quest'ultima persegue un obbiettivo di miglioramento della qualità e di sviluppo della scuola, è importante che il personale dell'istituto, il gruppo più in grado di determinare cosa è utile valutare, possa intervenire nella definizione dei criteri. Quando la valutazione interna serve essenzialmente per render conto alle autorità educative, o a fornire delle informazioni sulle quali si appoggia la valutazione esterna, è invece preferibile che i criteri siano parzialmente determinati dalle autorità stesse. Queste ultime dispongono allora di dati confrontabili. Nella pratica, per alcuni paesi, le scuole devono valutarsi perseguendo congiuntamente questi due obbiettivi. Il personale può dunque provare una tensione all'interno di questi obbiettivi e delle difficoltà a mettere in opera la valutazione.

Tradizionalmente, la valutazione esterna era focalizzata sui mezzi (o processi). La gestione del sistema educativo dai risultati (prodotti) ha fatto la sua apparizione nel decennio fra 1980 e il 1990 e il prendere in considerazione i risultati ottenuti dagli alunni, nei criteri di valutazione, è oggi, quasi generalizzato.

Malgrado questa evoluzione, i processi messi in opera dalle scuole per raggiungere gli obbiettivi stabiliti dalle autorità educative o quelli che hanno stabilito esse stesse, restano un punto importante della valutazione esterna. Dappertutto, il controllo della conformità delle norme e dei regolamenti (quali, per esempio, l'inquadramento) viene effettuato dalle scuole. Nella grande maggioranza dei paesi, si aggiunge la valutazione dei processi, messi in opera nel quadro dell'autonomia (pedagogica o di gestione) delle scuole.

L'organizzazione degli elenchi di criteri utilizzati per la valutazione esterna, subisce delle variazioni da un paese all'altro. Al di là di queste differenze, in termini di contenuto, i parametri di processi valutati sono molti simili. Oltre la funzione d'insegnamento e di apprendimento, essi puntano, chiaramente, sull'orientamento ed il sostegno degli alunni, sulle relazioni esterne della scuola e talvolta sullo sviluppo di una "cultura scolastica". I prodotti esaminati riguardano principalmente le competenze e le conoscenze degli alunni, così come i loro percorsi dopo la scolarità obbligatoria. In alcuni paesi, i

valutatori si interessano solo dei dati quantitativi, mentre in altri, le competenze sociali e cognitive degli alunni vengono valutate attraverso l'osservazione nelle classi. Questo approccio qualitativo può permettere di modificare leggermente i verbali, formulati sulla base di dati quantitativi.

Diversi paesi hanno definito degli standard necessari negli elenchi di criteri. Generalmente, i Paesi Bassi e il Regno Unito (Inghilterra e Scozia) appaiono come i paesi che abbiano definito più precisamente i loro standard richiesti. In Spagna (Catalogna) e in Lituania, invece, gli standard richiesti sono definiti dal valutatore stesso. Per i processi, quando questi vengono definiti a livello centrale, prendono spesso la forma di una scala di giudizio, la quale può essere applicabile a ciascun parametro o in maniera più globale.

Per quanto riguarda i risultati ottenuti dagli alunni, le richieste nei confronti della scuola sono fissate secondo due approcci distinti. Secondo il primo, tutte le scuole devono raggiungere o superare un livello standard che può essere la media nazionale o una norma fissata nel curriculum. Nel secondo, viene fissato un livello da raggiungere, ma le caratteristiche specifiche della popolazione di alunni di ciascuna scuola (input) sono prese in considerazione per articolare questo standard di richieste. Si può trattare dei risultati ottenuti negli anni scolastici precedenti, del livello socioeconomico dei genitori, dell'origine etnica degli alunni, ecc. In Portogallo e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), entrambi gli approcci vengono adottati parallelamente.

Tenere conto dell'input al momento in cui le scuole vengono sottoposte a valutazione, permette di affinare il giudizio e di determinare il valore aggiunto dell'istituto, vale a dire ciò che la scuola realmente offre agli alunni. Mettere in evidenza il valore aggiunto è un mezzo di riconoscere e di valorizzare il lavoro delle scuole che ospitano dei gruppi di alunni svantaggiati. In effetti, questi ultimi non sono tenuti a produrre gli stessi risultati ottenuti da alunni di scuole che conoscono condizioni più favorevoli. D'altra parte, ci si può aspettare che il tener conto dell'input, sia anche un modo di accettare le differenze di livello fra scuole diverse e di garantire la diversità qualitativa dell'educazione offerta da uno stesso paese.

CAPITOLO 3 PROCEDURE E USO DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE

INTRODUZIONE

Le prime quattro sezioni di questo capitolo, si occupano principalmente delle procedure della valutazione **esterna** e dell'uso che viene fatto dei suoi risultati. La sezione finale esamina brevemente l'uso che viene fatto dei risultati della valutazione **interna**.

La prima sezione è dedicata alle procedure. Questa esamina quali sono i documenti studiati dai valutatori, prima della loro visita all'istituto scolastico. Inoltre, determina in quali paesi i valutatori consultano i membri dell'istituto scolastico, prima di redarre il rapporto finale. Infine, indica se alla valutazione segue una visita di controllo e se questa è una prassi normale.

La parte successiva del capitolo è dedicata all'uso dei risultati della valutazione esterna. Nella seconda sezione, vengono esaminate le possibili conseguenze della valutazione, dal punto di vista dell'istituto scolastico. Nella terza sezione si esamina la pubblicazione dei risultati: il confronto si interessa in modo più specifico alla pubblicazione o meno dei risultati rendendoli di dominio pubblico, così come all'esistenza di dibattito su tale problematica. La quarta sezione esamina fino a che punto i risultati della valutazione esterna degli istituti scolastici vengono usati dalle autorità educative centrali (o di livello superiore) per valutare il sistema educativo nel suo complesso. Vi è anche un breve riferimento agli altri mezzi a disposizione delle autorità per la valutazione del sistema.

Infine, la sezione finale discute l'uso dei risultati della valutazione **interna** identificando soggetti e modalità di uso dei risultati.

Spesso, è difficile integrare con la struttura descritta in precedenza, le modalità di valutazione, in cui le procedure e l'uso dei risultati vengono determinati localmente. Questa è la situazione nella maggioranza dei paesi nordici come pure del Regno Unito, della Repubblica Ceca, dell'Estonia e della Slovacchia, nel caso di almeno una modalità di valutazione. Di conseguenza, questi approcci vengono riportati in questo documento solo per quanto permesso dalle informazioni disponibili.

SEZIONE 1
FASI DELLA PROCEDURA DI VALUTAZIONE

Le tre fasi della procedura di valutazione esterna trattate da questa sezione sono le seguenti:

- la fase preliminare in cui i valutatori prendono conoscenza di una serie di documenti, prima di procedere con la visita a un dato istituto scolastico;
- la consultazione dei responsabili dell'istituto scolastico prima della stesura del rapporto definitivo di valutazione;
- il controllo successivo della valutazione nel corso della quale i valutatori verificano se le scuole rispondono in modo appropriato alle raccomandazioni o istruzioni fornite durante la valutazione.

Queste tre fasi non sono sempre presenti in tutti i paesi.

A. Analisi preliminare dei documenti prima della visita alle scuole

In molti paesi, i valutatori raccolgono sistematicamente una grande quantità di documenti che esaminano con attenzione **prima** di visitare le scuole (figura 3.1).

FIGURA 3.1. ESAME PRELIMINARE DELLE INFORMAZIONI PER LA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

Raccolta ed esame preliminare di informazioni	Nessuna raccolta preliminare o esame delle informazioni né nessuna visita
BE nl, **ES**$_{1-5}$, **FR**$_{1}$, **IE**, **NL**, **PT**, **SE**$_{2}$, **UK (E/W)**$_{1-2}$, **UK(NI)**, **UK (SC)** $_{1}$, **IS**$_{1-2}$, **LI**, **CZ**$_{1}$, **EE**$_{1}$, **CY**, **LV**, **LT**$_{1}$, **PL**$_{1-2}$, **RO**$_{1-2}$, **SI**, **SK**$_{1}$	**DE**, **FR**$_{2}$, **LU** (s), **AT**, **LT**$_{2}$, **HU**$_{1-2}$

(:): EL

(–): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (cfr. le note in appendice)

(△): DK

(p) = istruzione primaria (s)= istruzione secondaria inferiore

Significato degli indici: cfr. nota esplicativa

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa:

SIGNIFICATO DEGLI INDICI USATI NELLE FIGURE

a) I dettagli riguardanti le modalità di valutazione prese in considerazione

Francia: (1) valutazione del progetto scolastico da parte dello IEN (*écoles*) e IPR (*collèges*) e (2) valutazione dei *collèges* da parte delle autorità accademiche.

Svezia: (1) valutazione svolta dalle municipalità e (2) supervisione delle scuole da parte della NAE, in presenza di presunta mancata conformità delle stesse alla regolamentazione nazionale.

Regno Unito (E/W): valutazione eseguita (1) da OFSTED/Estyn e (2) da LEA

Regno Unito (SC): valutazione eseguita (1) da HMI e (2) da LA.

Islanda: (1) valutazione dei metodi di valutazione interna e (2) valutazione degli istituti scolastici.

Repubblica Ceca: valutazione eseguita (1) dall'ispettorato e (2) dale autorità organizzative locali di servizi educativi.

Estonia: valutazione eseguita dall'(1) agenzia statale di supervisione e (2) dalle autorità organizzative locali di servizi educativi (nella maggior parte dei casi le municipalità).

Lettonia: valutazione eseguita (1) dalle commissioni di valutazione e (2) dalle municipalità.

Lituania: valutazione eseguita (1) dall'ispettorato e (2) dalle autorità organizzative.

Ungheria: (1) valutazione obbligatoria interessata agli aspetti relativi alla gestione (*policy-oriented evaluation*) e (2) valutazione facoltativa interessata agli aspetti educativi (*development-oriented evaluation*).

Polonia: valutazione eseguita (1) dal *kuratorium* e (2) dalla municipalità *(gmina)*..

Romania: valutazione eseguita (1) dall'ispettorato e (2) dalla Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria.

Slovacchia: valutazione eseguita (1) dall'ispettorato e (2) dalle autorità organizzative locali di servizi educativi.

b) Variazioni regionali

Spagna: Valutazione condotta in (1) Andalusia, (2) in Catalogna, (3) nelle isole Canarie, (4) nei Paesi Baschi, e (5) nelle altre Comunità autonome.

In una minoranza di paesi questa fase preliminare non esiste. Questo fatto è, in una certa misura, attribuibile a caratteristiche specifiche delle modalità di valutazione, in particolare quando gli istituti scolastici non vengono visitati o quando l'oggetto della valutazione è molto specifico. Nel secondo caso, si può comprendere che i valutatori abbiano meno necessità di informazioni preliminari, per formare il loro giudizio.

In **Francia** e in **Lituania**, la valutazione si basa su un rapporto stilato dal capo di istituto, così le visite alle scuole non vengono sempre effettuate. In **Ungheria**, l'attenzione principale della valutazione è relativamente specifica (le competenze degli alunni in alcune materie e la valutazione della scuola sulla base di alcune norme). In **Lussemburgo,** il comitato di gestione verifica la conformità delle scuole ai requisiti formali in relazione ad alcuni aspetti.

I documenti raccolti ed esaminati dai valutatori, prima della loro visita agli istituti scolastici, sono di vario tipo e, in alcuni paesi, relativamente numerosi. Alla figura 3.2. vengono classificati in cinque categorie principali. Ciascuna categoria è stata stabilita sulla base di due considerazioni: la natura dei documenti in questione e la loro fonte.

FIGURA 3.2. NATURA E FONTE DEI DOCUMENTI ESAMINATI DAI VALUTATORI ESTERNI DELLE SCUOLE PRIMA DELLA VISITA DEGLI ISTITUTI SCOLASTICI. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

								UK													
	BE nl	ES	FR[1]	NL	IE	PT	SE[2]	(E/W)	(NI)	SC[1]	IS	LI	CZ[1]	EE[1]	CY	LV	LT[1]	PL[1-2]	RO	SI	SK[1]
Rapporti amministrativi o descrittivi (autorità di livello superiore o organismo nazionale)	✓		✓		✓		✓	✓ [1-2]	✓	✓	✓ [1-2]		✓	✓	✓	✓				✓	✓
Risultati basati su test di rendimento (autorità di livello superiore o organismo nazionale)		✓ [3-4]	✓	✓	✓	✓		✓ [1-2]	✓	✓	✓ [2]			✓					✓ [1]	✓	
Valutazioni precedenti (valutatore)	✓			✓	✓		✓	✓ [1-2]	✓		✓ [1-2]	✓	✓					✓	✓ [1]		✓
Questionari per genitori, staff, ecc. (valutatore)	✓	✓ [3]		✓				✓ [1]	✓	✓	✓ [1]		✓	✓					✓ [1]		✓
Documenti preparati/forniti dalla scuola	✓	✓ [1-3]		✓	✓	✓	✓	✓ [1-2]	✓	✓	✓ [1-2]	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓ [1-2]	✓	✓

(:): EL

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT

(cfr. note in allegato)

DE, LU (s), AT, HU

(nessuna raccolta, né esame preliminare di informazioni, cfr. figura 3.1)

(△): DK

(p) = istruzione primaria (s)= istruzione secondaria inferiore

Significato degli indici: cfr. nota esplicativa della figura 3.1.

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Regno Unito (E/W/IN): in Inghilterra e in Galles, devono essere forniti dei questionari ai genitori. Possono esserlo in Irlanda del Nord

Nota esplicativa

Per autorità di livello superiore, si intende autorità centrali o autorità di livello superiore in materia di istruzione scolastica. Con organo nazionale, si intende qualsiasi agenzia nazionale o centro di ricerca specializzati in materia educativa che lavorino per il ministero dell'educazione o per il governo.

La figura 3.2 indica che i valutatori, nella maggioranza dei paesi, utilizzano svariate fonti di informazioni relative agli istituti scolastici, prima di procedere con le visite. In modo che, al momento della visita, abbiano un'immagine abbastanza chiara della scuola che stanno per valutare.

In quasi tutti i paesi, i valutatori prendono visione di alcuni documenti resi disponibili dalle scuole. Questi documenti possono essere classificati in quattro categorie principali, dove quelli più consultati ed esaminati appartengono alle prime due.

1. I piani relativi alle politiche educative e gestionali delle scuole (progetto educativo, progetto curricolare, progetto di sviluppo della tecnologia informatica, ecc.)

2. Dati relativi agli istituti scolastici (risultati di test o di esami interni, dati relativi alle espulsioni degli alunni o alla composizione delle classi, al bilancio consuntivo ecc.)
3. I documenti prodotti dalle scuole a beneficio di esterni (brochures, prospetti informativi ecc.)
4. Valutazioni o revisioni dei conti realizzati dalle scuole.

I valutatori prendono anche visione di dati rapporti amministrativi delle autorità centrali, la cui natura dipende dall'approccio alla valutazione in oggetto. Possono essere reclami relativi ad un istituto scolastico o a un membro del suo personale oppure essere rapporti statistici o finanziari.

I risultati ottenuti dagli alunni ai test e agli esami nazionali e i rapporti di valutazione precedenti sono anche fonte di informazioni per i valutatori in circa 10 paesi.

Infine, in alcuni paesi, i valutatori inviano dei questionari a una serie di persone appartenenti alla comunità scolastica: il capo di istituto, il personale direttivo, gli insegnanti, i genitori, gli alunni o membri del consiglio d'istituto.

La presenza di una fase di analisi preliminare sembra indicare che in molti paesi la valutazione viene considerata un processo complesso, che richiede di fare affidamento su una varietà di fonti di informazione. Questo approccio è senza dubbio condizionato dagli obbiettivi ambiziosi e multipli, che sottostanno alla valutazione degli istituti scolastici. Certamente, in molti paesi, la valutazione esterna non è solo una questione di monitoraggio. Essa include anche l'offerta di consigli, nell'interesse di ottenere una migliore qualità.

B. Consultazione dei responsabili dell'istituto scolastico prima della stesura del rapporto definitivo di valutazione

Un'altra fase della procedura di valutazione realizzata in alcuni paesi, implica una discussione tra valutatori e alcuni membri dell'istituto scolastico, relativa ai risultati della valutazione. Questa discussione ha luogo **prima della stesura del rapporto finale** di valutazione e offre alle scuole – e specialmente ai loro organi dirigenziali – l'opportunità di reagire per correggere errori, se presenti, o per chiarire alcuni punti.

Come regola generale, modalità di valutazione che prevedono questa fase, includono una fase preliminare, in cui i documenti vengono esaminati con attenzione.

*FIGURA 3.3. FASE DI CONSULTAZIONE/DISCUSSIONE TRA I VALUTATORI ESTERNI E LA SCUOLA **PRIMA** DELLA STESURA DEL RAPPORTO FINALE DI VAUTAZIONE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.*

Esistenza di una fase di consultazione/discussione tra i valutatori e la scuola, prima della stesura finale del rapporto di valutazione	Non esiste una fase di questo tipo
BE nl, **ES**$_{1-3}$, **FR**$_{2}$, **IE**, **NL**, **PT**, **AT**, **SE**$_{2}$, **UK (E/W)**$_{1}$, **UK (NI)**, **UK (SC)**$_{1}$, **IS**$_{1-2}$, **LI**, **CZ**$_{1}$, **EE**$_{1}$, **CY**, **LV**, **RO**$_{1}$, **SI**, **SK**$_{1}$	**DE**, **ES**$_{4}$, **FR**$_{1}$, **LU** (s), **LT**$_{1-2}$, **HU**$_{1-2}$, **PL**$_{1-2}$, **RO**$_{2}$

(:): EL

(–): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (cfr. note in allegato)

(△): DK

(p) = istruzione primaria (s)= istruzione secondaria inferiore

Significato degli indici: cfr. nota esplicativa della figura 3.1.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Portogallo: riguarda esclusivamente il programma di valutazione integrale delle scuole (cfr. introduzione generale per

ulteriori dettagli).
Regno Unito (E/W): le procedure possono variare nel caso di valutazione effettuata dalle LEA.

Alcuni aspetti di questa consultazione sono regolamentati in modo preciso. I regolamenti possono essere relativi alla categoria o alla qualifica di persone, alle quali è permesso consultare il rapporto preliminare o assistere alla riunione, durante la quale i risultati della valutazione vengono comunicati verbalmente.

In tutti i paesi, la consultazione ha luogo almeno con il capo di istituto, sia individualmente, sia come presidente del consiglio o come membro del personale direttivo. Il personale direttivo e il consiglio d'istituto, vengono coinvolti nella discussione o possono consultare la versione finale in bozza del rapporto, in un numero significativo di paesi.

Cinque paesi specificano anche i tempi entro i quali le persone devono essere consultate per esprimere le loro osservazioni.

Nei **Paesi Bassi**, durante la riunione, nel corso della quale vengono resi noti i risultati, il personale direttivo può essere accompagnato da un massimo di altri dieci membri della scuola. Per quanto riguarda i commenti sul rapporto preliminare, solamente il personale direttivo è implicato nel processo. Tale rapporto deve essere consegnato entro sei settimane dall'ultimo giorno della visita e otto settimane dopo quel giorno, il rapporto finale deve essere inviato alla scuola.

In **Portogallo**, nella valutazione integrale della scuola viene inviato un rapporto preliminare al presidente del consiglio d'istituto, il presidente del *Concelho executivo* (che è il capo di istituto) e al presidente del comitato dei genitori in modo che possano fare le loro osservazioni. Questi tre presidenti dispongono di dieci giorni per rispondere.

In **Inghilterra**, le scuole hanno a disposizione una settimana.

Nella **Repubblica Ceca** e in **Romania**, il rapporto finale viene redatto quattro settimane dopo la riunione, alla quale assistono il capo ispettore, il capo di istituto e il personale direttivo.

La possibilità offerta ad alcuni membri della scuola di fare le proprie osservazioni sui risultati della valutazione, può essere considerata come uno degli indicatori di una concezione partecipativa del processo di valutazione. La valutazione esterna si accompagna con uno spirito di collaborazione con la scuola oggetto della valutazione stessa. Una procedura di questo tipo è probabilmente dettata dagli scopi che la valutazione si prefigge di svolgere. In effetti, se una valutazione esterna è più preoccupata del miglioramento della qualità, che del monitoraggio delle scuole, i valutatori devono fornire mezzi che permettano ai responsabili degli istituti scolastici di venire coinvolti nel processo.

*FIGURA 3.4. MEMBRO/I O ORGANI DELL'ISTITUTO SCOLASTICO INFORMATO/I DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE **PRIMA** DELLA STESURA DEL RAPPORTO FINALE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.*

Capo di istituto (individualmente)	**FR**$_{2}$, **IE, AT**, **SE**$_{2}$, **UK (E/W)**$_{1}$, **UK (NI)**, **UK (SC)**$_{1}$, **IS**$_{1-2}$, **CZ**$_{1}$, **CY**, **SI**, **SK**$_{1}$
Personale direttivo (incluso il capo)	**BE nl**, **IE, NL**, **PT**, **UK (E/W)**$_{1}$, **LV**, **RO**$_{1}$
Consiglio di istituto	**ES**$_{1-3}$, **IE, PT**, **UK (E/W)**$_{1}$, **UK (NI)**, **UK (SC)**$_{1}$, **LI**
Comitato dei genitori	**PT**
Commissione specifica per la valutazione	**ES**$_{3}$

(:): EL
(–): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (cfr. le note in appendice); DE, LU (s), LT, HU, PL (cfr. la figura 3.3)
(△): DK, EE
(p) = istruzione primaria (s)= istruzione secondaria inferiore
Significato degli indici: cfr. nota esplicativa della figura 3.1.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Austria: i valutatori devono incontrare le commissioni responsabili delle materie scolastiche, gli insegnanti sul quale lavoro e responsabilità va direttamente a incidere la valutazione.
Portogallo: la figura si riferisce esclusivamente al programma di valutazione integrale delle scuole (cfr. introduzione generale per ulteriori dettagli).
Regno Unito (E/W): le procedure variano nel quadro di valutazione realizzata dalle LEA.
Islanda: organi diversi possono essere ugualmente coinvolti in questa fase: vale a dire il personale direttivo, il comitato speciale di valutazione e, in alcuni casi, genitori e il consiglio d'istituto.
Estonia: il capo di istituto o l'autorità organizzativa decide quali sono le persone/organi a essere informati.

Nota esplicativa

La prima colonna (capo di istituto individualmente) include tutti i casi in cui il capo viene consultato direttamente e personalmente. Questo non esclude la possibilità di un'altra consultazione, della quale egli potrebbe essere l'oggetto facendo parte di altri organii, all'interno dell'istituto scolastico.

C. Verifica della valutazione (*follow-up*)

Questo tipo di controllo esiste in 15 paesi (figura 3.5). Durante questa fase, gli stessi valutatori – o colleghi che appartengono allo stesso organo di valutazione – esaminano in quale misura le scuole abbiano raggiunto gli obbiettivi loro assegnati nel corso della valutazione, oppure controllano se si sono conformate alle raccomandazioni offerte.

FIGURA 3.5. ESISTENZA E GRADO DI SISTEMATICITA DELLA VERIFICA DELLA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

Verifica della valutazione		Assenza di verifica della valutazione (*follow-up*)
Sistematica dopo ogni valutazione	Non sistematica dopo ogni valutazione	
ES$_{1-3}$, **UK (SC)**$_1$, **IS**$_2$, **CY**, **PL**$_{1-2}$, **SI**	**BE nl**, **IE**, **NL**, **SE**$_2$, **UK (E/W)**$_1$,**UK(NI)**, **LI**, **CZ**$_1$, **EE**$_1$, **SK**$_1$	**DE**, **EL**, **ES**$_4$, **FR**$_{1-2}$, **LU** (s), **AT**, **PT**, **IS**$_1$, **LV**, **LT**$_{1-2}$, **HU**$_{1-2}$, **RO**$_{1-2}$

(–): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (cfr. note in allegato)
(△): DK
(p) = istruzione primaria (s)= istruzione secondaria inferiore
Significato degli indici: cfr. nota esplicativa della figura 3.1.

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Regno Unito (I/G): le procedure variano nel caso della valutazione realizzata dalle LEA.

Nei paesi dove il controllo della valutazione non è sistematico, si verifica quando i risultati della valutazione sono ritenuti poco soddisfacenti.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, alla valutazione segue un controllo quando vengono rilevate inadeguatezze, anche se queste possono non avere portato i valutatori a esprimere un parere negativo o un'opinione poco favorevole (cfr. capitolo 2, sezione 4). Dal 2001/2002 nell'istruzione primaria e dal 2002/2003 in quella secondaria, alla valutazione segue come sempre normalmente una verifica dopo tre anni. Tuttavia, questo controllo può essere eseguito anche prima se la situazione lo richiede.

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra e Galles**) ila verifica della valutazione, effettuata da Ofsted/Estyn è sottoposto a una severa regolamentazione. Gli ispettori devono valutare se una scuola non arriva a dare agli alunni un livello accettabile di istruzione o se la scuola, pur offrendo un livello di istruzione accettabile, mostra debolezze in una o più aree. Questi giudizi avviano procedure specifiche di controllo e forniscono il potere alle autorità educative locali e al Segretario di Stato e Assemblea

Nazionale per il Galles di intervenire dove necessario. In **Inghilterra**, esiste anche una terza categoria, informale, di scuole il cui rendimento è al di sotto di quello atteso da scuole aventi caratteristiche simili. Queste scuole vengono seguite da Ofsted (cfr. capitolo 4, sezione 2).

In alcuni paesi, la verifica della valutazione non è sistematico. Nel regno Unito (Scozia) e in Islanda, il periodo entro il quale questo deve avvenire è regolamentato.

Nel **Regno Unito** (**Scozia**), viene realizzato entro l'anno o entro i due anni seguenti alla valutazione e, nel caso dell'**Islanda**, entro l'anno seguente.

Il controllo che segue la valutazione può essere considerata un modo, una procedura aggiuntiva a disposizione delle autorità centrali (o di livello superiore) per l'istruzione, che permette loro di compiere la loro responsabilità per il monitoraggio e il miglioramento della qualità del sistema educativo. Nei paesi in cui il controllo successivo alla valutazione si occupa solamente delle scuole che hanno maggiori problemi, la procedura sembrerebbe essere concepita essenzialmente nell'ambito del monitoraggio del sistema educativo, per garantire il conseguimento da parte di tutte le scuole di un livello standard minimo di qualità. Al contrario, nei paesi in cui la verifica dopo la valutazione è sistematico, si può affermare che questo sia un mezzo per sostenere ciascuna scuola, senza alcuna considerazione della sua situazione particolare, di attività impiegate per migliorare la qualità.

È importante distinguere tra la procedura di verifica dopo la valutazione e ciò che può essere considerata una valutazione secondaria. Quest'ultima si verifica solitamente poco dopo la (prima) valutazione e si preoccupa principalmente di confermare o invalidare i risultati. Il suo scopo è quindi, non quello di valutare i progressi fatti dagli istituti scolastici, piuttosto quello di controllare se le conclusioni dei valutatori siano di fatto appropriate. Questo tipo di valutazione secondaria, si verifica tutte le volte che siano stati identificati problemi rilevanti durante la prima visita e l'istituto scolastico in oggetto corra il rischio di un'azione disciplinare. È il caso della comunità fiamminga del Belgio e del Regno Unito (Inghilterra e Galles).

SEZIONE 2
CONSEGUENZE DELLA VALUTAZIONE ESTERNA PER LE SCUOLE

Per quanto riguarda le conseguenze che una valutazione esterna può avere sugli istituti scolastici, sono state identificate tre possibilità principali ([1]).

1. La valutazione porta a raccomandazioni, o a istruzioni, da parte dei valutatori o autorità educative. Queste raccomandazioni/istruzioni forniscono una base per il miglioramento della qualità della scuola in questione.

2. La valutazione obbliga gli istituti scolastici a produrre un piano formale di miglioramento che definisce e struttura gli obbiettivi da perseguire.

3. La valutazione porta a un'azione disciplinare, la quale può essere amministrata direttamente dai valutatori oppure avviata dalle autorità scolastiche. L'azione disciplinare può toccare l'istituto scolastico o i sui responsabili. Può comportare una riduzione delle risorse allocate, il ritiro di certi diritti (ad esempio i diritto di rilasciare certificati) della scuola, oppure multe inflitte a certe persone o persino il loro licenziamento.

([1]) Il ruolo dei valutatori nella emissione delle raccomandazioni e nell'intraprendere azioni disciplinari viene esaminato nel Capitolo 4.

FIGURA 3.6. IMPATTO DELLA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE SUGLI ISTITUTI SCOLASTICI STESSI. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

	Nessuna raccomandazione/istruzione, né obbligo di redigere un piano di miglioramento.	**Raccomandazioni/Istruzioni**	
		Nessun obbligo di redigere un piano di miglioramento.	**Obbligo di redigere un piano di miglioramento**
Nessuna azione disciplinare	**EL**, **ES**$_4$, **LU** (s), **LV**, **HU**$_{1-2}$	**DE**, **FR**$_{1-2}$, **IE**, **NL**, **AT**, **PT**, **IS**$_{1-2}$, **EE**$_1$, **LT**$_1$	**ES**$_{1-3}$, **SE**$_2$, **UK (SC)**$_1$, **LI**, **CY**, **PL**$_{1-2}$, **RO**$_1$
Azione disciplinare	**RO**$_2$	**BE nl**, **CZ**$_1$, **LT**$_2$, **SI**, **SK**$_1$	**UK (E/W)**$_1$, **UK(NI)**

(–): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (cfr. note in allegato)

(△): DK

(p) = istruzione primaria (s)= istruzione secondaria inferiore

Significato degli indici: vedere nota esplicativa della Figura 3.1.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Germania: nel *Land* di Brema, la *Schulinspektion* non può dare indicazioni alla scuola su come migliorare le proprie pratiche. Tutte le decisioni riguardanti l'uso dei risultati delle valutazioni vengono prese dagli istituti scolastici e dalla *Schulaufsicht*.
Regno Unito (E/W): le procedure variare nel caso di valutazione realizzata dalle LEA.
Polonia: l'azione disciplinare nei confronti delle scuole è contemplata in un emendamento alla legge del 27 giugno 2003.

Per qualsiasi istituto scolastico, le conseguenze della valutazione esterna sono multidimensionali e variano in modo considerevole da un paese all'altro.

In una minoranza di paesi, gli istituti scolastici non ricevono raccomandazioni o istruzioni dai valutatori o dalle autorità educative competenti. Non sono tenuti a redigere un piano di miglioramento. Né può la valutazione portare ad un'azione disciplinare nei confronti delle scuole coinvolte, fatta eccezione della valutazione da parte della Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria in Romania, in seguito alla quale, la scuola può perdere l'accreditamento. In questi paesi gli oggetti della valutazione generalmente sono amministrativi o finanziari o molto specifici.

> In **Lussemburgo** e in **Ungheria** (nel caso della valutazione obbligatoria degli aspetti di gestione), la valutazione si concentra essenzialmente sugli aspetti amministrativi e finanziari e innanzitutto permette alle autorità centrali o locali di prendere decisioni riguardo agli istituti scolastici. In **Ungheria**, (nel caso della valutazione facoltativa di aspetti educativi) e in **Spagna** (**Paesi Baschi**), i valutatori esaminano le competenze degli alunni in modo da valutare il rendimento della scuola.

In un secondo gruppo di paesi, la valutazione esterna porta alla formulazione di raccomandazioni o di istruzioni da parte di persone o organi esterni alla scuola – generalmente i valutatori. Tuttavia, gli istituti scolastici non devono reagire alle raccomandazioni/istruzioni preparando un piano di miglioramento.

Questo gruppo include paesi in cui non viene intrapresa alcuna azione disciplinare nei confronti delle scuole, quando i risultati della valutazione le indicano come insoddisfacenti. Ci si aspetta tuttavia, che gli istituti scolastici introducano tutte le misure necessarie per migliorare la loro situazione.

> In **Lituania**, le raccomandazioni non provengono dal valutatore (ispettorato/ministero) ma dall'autorità organizzativa locale. Usando i risultati della valutazione, quest'ultima emana una risoluzione o un decreto, in cui si delineano le misure specifiche che devono essere adottate per migliorare l'attività dell'istituto scolastico interessato.
>
> Nei **Paesi Bassi**, gli istituti scolastici non sono obbligati a implementare le misure studiate per migliorare le loro pratiche, a meno che esse non stiano infrangendo i regolamenti. Viene chiesto loro di preparare un piano di intervento, da discutere con l'ispettorato, ma non sono obbligate a farlo.
>
> In **Islanda**, i valutatori non insistono sulla preparazione di un piano per il miglioramento, seguendo la valutazione dei metodi di valutazione interna. Tuttavia, le municipalità possono decidere di obbligare le scuole a farlo.

Nei paesi in cui è possibile intraprendere un'azione disciplinare, questa può essere diretta alle scuole, quando non sembrano in grado di migliorare la propria situazione.

> Nella **Repubblica Ceca**, il capo di istituto può essere esonerato o la scuola può essere esclusa dalla rete delle scuole statali. In quest'ultimo caso, la scuola non riceve ulteriori finanziamenti pubblici e non è più autorizzata a rilasciare certificazioni ufficiali. Inoltre, se i problemi rilevati durante l'ispezione non sono stati eliminati al momento della visita di controllo successiva alla valutazione, le persone responsabili all'interno della scuola possono essere multate. In **Slovacchia**, gli ispettori

possono multare alcuni membri dello staff se, nel corso della visita di controllo successiva alla valutazione, diventa evidente che i problemi rilevati durante l'ispezione non siano stati risolti.

Nel terzo gruppo di paesi, i valutatori effettuano raccomandazioni e le scuole sono obbligate a preparare un piano di miglioramento con l'obbiettivo di eliminare le mancanze evidenziate nel corso della valutazione. Non c'è spazio per un'azione disciplinare contro le scuole, fatta eccezione del Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

In **Spagna**, il piano di miglioramento viene preparato dal consiglio d'istituto in Catalogna, dal personale direttivo in Andalusia e da un comitato speciale di valutazione nelle isole Canarie. Viene preparato dalle autorità scolastiche e autorità locali nel **Regno Unito (Scozia)** e dal capo di istituto in **Romania**. Nel caso della Scozia, è necessario notare, che mentre la HMIE non intraprende alcuna forma di azione disciplinare nei confronti delle scuole, questa può essere intrapresa dalle autorità locali.

In **Svezia**, le conclusioni della valutazione potrebbero portare il ministero a intraprendere un'azione disciplinare non nei confronti delle scuole, ma delle municipalità, nel caso venissero rilevate gravi deficienze. Tuttavia, questo non è mai stato necessario.

Le scuole, nel **Regno Unito (Inghilterra e Galles**), sono tenute a preparare un Piano di azione (Action Plan), in cui viene descritto come la scuola intende procedere per implementare le raccomandazioni dei valutatori (Ofsted/Estyn). Le scuole giudicate deficienti, o con serie debolezze, sono soggette a requisiti più ristretti. In questo viene richiesto alle LEA di lavorare in stretta collaborazione con la scuola per portare a un miglioramento. Il progresso della scuola viene monitorato dalla LEA e da Ofsted/Estyn. Se la scuola non ottiene miglioramenti veloci, allora la LEA e il segretario di stato/assemblea nazionale per il Galles hanno il potere di intervenire dove necessario. Questi poteri includono il potere di nominare altri governatori e il potere di sospendere il diritto a un bilancio delegato.

SEZIONE 3
PUBBLICAZIONE DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE ESTERNA

I singoli risultati della valutazione esterna, condotta in ogni istituto scolastico, vengono pubblicati in alcuni paesi. Questa pratica generalmente risale al 1990 o è ancora più recente in alcuni paesi quali Portogallo e Svezia. Quando si trova questa prassi, i rapporti sono pubblicati per intero.

FIGURA 3.7. PUBBLICAZIONE DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

Pubblicazione dei risultati delle singole scuole	Nessuna pubblicazione dei risultati delle singole scuole
NL, **PT**, **SE**$_{1-2}$, **UK (E/W)**$_{1}$, **UK (NI)**, **UK (SC)**$_{1}$, **IS**$_{2}$, **CZ**$_{1}$,	**BE nl**, **DE**, **EL**, **ES**$_{1-4}$, **FR**$_{1-2}$, **IE, LU** (S), **AT**, **IS**$_{1}$, **LI**, **EE**$_{1}$, **CY**, **LV**, **LT**$_{1-2}$, **HU**$_{1-2}$, **PL**$_{1-2}$, **RO**$_{1-2}$, **SI**, **SK**$_{1}$

(–): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (cfr. note in allegato)

(△): DK

(P) = istruzione primaria (S) = istruzione secondaria inferiore

Significato degli indici: vedere la nota esplicativa della figura 3.1.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE nl): i risultati della valutazione esterna non sono pubblicati, ma possono essere consultati a richiesta.
Portogallo: la figura si riferisce esclusivamente al programma di valutazione integrale delle scuole (cfr. introduzione generale per ulteriori dettagli).

In due paesi, i mezzi di informazione giocano un ruolo importante nella pubblicazione dei risultati della valutazione delle scuole.

In **Portogallo**, inizialmente si riteneva che i risultati delle ispezioni, che erano parte della valutazione integrale delle scuole, fossero resi noti solamente all'amministrazione scolastica. Tuttavia, in seguito a una campagna per la pubblicazione di tutti i risultati disponibili, i rapporti di valutazione di ciascun istituto scolastico furono resi disponibili sul sito dell'ispettorato. Alcuni settori della stampa presero i rapporti, li analizzarono e pubblicarono delle classifiche scolastiche sulla base di criteri di valutazione fissati da loro stessi.

Nei **Paesi Bassi**, il quotidiano nazionale *Trouw*, ha citato a giudizio il Ministero dell'educazione in seguito al suo rifiuto di fornire al quotidiano informazioni relative alla valutazione esterna. La decisione del Tribunale ha deciso in favore del *Trouw*, il quale ora, insieme a altri quotidiani, ha diritto a ricevere le informazioni. A seguito di questa controversia, le autorità centrali hanno chiesto all'ispettorato di studiare un formato di pubblicazione dei risultati. Quindi, nel 1998, l'ispettorato ha pubblicato una guida per ciascun distretto contenente le *Kwaliteitskaarten* di ogni scuola. Da allora, ognuno ha avuto a sua disposizione una propria scheda informativa, con informazioni relative al tipo di scuola e di istruzione offerti, il numero di alunni, la dimensione delle classi e la media dei voti ottenuti dagli alunni agli esami nazionali, ecc. Tutte queste informazioni sono intese per aiutare i genitori a confrontare le scuole di un dato distretto e scegliere quella preferita per i propri figli.

Negli altri paesi, sono le autorità educative che decidono se queste informazioni devono essere di dominio pubblico, senza tenere conto di eventuali pressioni esercitate da esterni o dai mezzi di informazione.

In **Svezia**, i risultati della valutazione delle scuole condotta dalla NAE vengono pubblicati sul sito web di questa organizzazione. Inoltre, il nuovo sistema su qualità e risultati (SIRIS) introdotto nel 2001, permette a genitori e alunni in particolare, di consultare i rapporti relativi alla qualità dell'educazione preparati dalle municipalità e dagli istituti scolastici. Questo database è anche sul sito web della NAE e può essere utilizzato per una serie di altri scopi. Per esempio, può essere una risorsa per gli istituti scolastici nel corso della valutazione interna permettendo loro di accedere a dati comparativi relativi al rendimento degli alunni.

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra**), la pubblicazione dei rapporti relativi alle singole scuole risale agli anni '80. In **Scozia**, solo la HMIE decide della pubblicazione dei rapporti. Nella **Repubblica Ceca**, l'ispettorato ha un sito, sul quale sono disponibili i rapporti di tutte le ispezioni.

In **Polonia**, i *kuratoria* non sono obbligati a pubblicizzare i risultati. Tuttavia, alcuni di loro li pubblicano sui propri siti Internet.

Inoltre, in tutti i paesi in cui la pubblicazione dei risultati della valutazione è occasione di discussione, solitamente l'argomentazione più generalizzata è che questo permette ai cittadini di scegliere l'istituto scolastico preferito con cognizione di causa.

Un dibattito di questo genere è presente in **Danimarca** ed è stato avviato in **Polonia**. In **Germania**, si ritiene che debba essere evitato un sistema in cui le scuole vengono classificate sulla base dei loro risultati. Per questo motivo, i risultati delle valutazioni non vengono pubblicati. In **Ungheria**, alcune municipalità pubblicano i risultati della valutazione. Questo pone un problema per alcune persone, le quali pensano che così facendo si possa compromettere il sistema educativo ungherese dal punto di vista dell'equità.

Più generalmente, molti degli argomenti portati contro la pratica di pubblicare i risultati delle valutazioni, sono spesso basati sul rifiuto di considerare l'istruzione governata da principi di mercato.

SEZIONE 4
RAPPORTI CON LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO

I risultati della valutazione esterna degli istituti scolastici possono essere utilizzati per valutare il sistema educativo nel suo complesso. Questa attività viene esaminata al punto A. Il punto B considera

gli altri mezzi elaborati dalle autorità scolastiche centrali o superiori per ottenere una valutazione complessiva del sistema.

A. Uso dei risultati della valutazione esterna per valutare il sistema educativo

Nei casi in cui i valutatori esterni sono responsabili verso le autorità scolastiche centrali o superiori, il fatto che essi preparino un rapporto "nazionale" basato sui risultati della valutazione degli istituti scolastici, può essere visto come un indicatore di come questi risultati vengono utilizzati con lo scopo di valutare il sistema educativo nel suo complesso. Come indicato dalla figura 3.8, questa situazione è molto diffusa.

In **Germania** e in **Spagna**, i valutatori (lo *Schulaufsicht/Schulinspektion* o ispettorato) producono rapporti per i *Länder* o le Comunità autonome, basati sui risultati della valutazione degli istituti scolastici.

FIGURA 3.8. PREPARAZIONE DI UN RAPPORTO NAZIONALE SULLA BASE DELLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE, EFFETTUATA DA VALUTATORI CHE RIFERISCONO ALL'AUTORITÀ CENTRALE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

Rapporto nazionale preparato da valutatori esterni responsabili verso autorità centrali o superiori	Nessun rapporto nazionale
BE nl, **DE**, **EL**, **ES**$_{1-4}$, **FR**$_1$, **LU** (s), **NL**, **PT**, **SE**$_2$, **UK (E/W)**$_1$, **UK (NI)**, **UK (SC)**$_1$, **CZ**$_1$, **EE**$_1$, **RO**$_{1-2}$, **SI**, **SK**$_1$	**FR**$_2$, **IE**, **IS**$_{1-2}$, **LI**, **CY**, **LV**, **LT**$_1$

(–): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (cfr. note in allegato); DK, AT, PL, HU (vedere la figura 3.9)
(p) = istruzione primaria (s)= istruzione secondaria inferiore
Significato degli indici: cfr. la nota esplicativa della figura 3.1.

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Germania: la decisione di redigere un rapporto o meno, viene presa dal Ministero dell'educazione di ogni *Land*.

Non è frequente che i valutatori non redigano dei rapporti nazionali con lo scopo di valutare il sistema educativo. In due paesi, questo si spiega con il fatto che le autorità centrali possono usare direttamente i rapporti di valutazione individuali.

In **Islanda**, i due approcci alla valutazione (valutazione degli istituti scolastici e valutazione dei metodi di valutazione interna) vengono condotti da esperti indipendenti. Mentre gli esperti non redigono di persona un rapporto nazionale, il Ministero dell'educazione islandese utilizza i risultati della valutazione per monitorare e valutare il sistema. A **Cipro**, il Ministero dell'educazione e della cultura utilizza i risultati della valutazione delle scuole per valutare il sistema educativo e prendere alcune decisioni.

In altri paesi, solo una delle modalità di valutazione non porta alla produzione di un rapporto nazionale. L'altro approccio alla valutazione esterna delle scuole, permette alle autorità scolastiche centrali di ottenere informazioni con lo scopo di valutare il sistema.

Le modalità di valutazione in **Francia** e in **Lituania**, sono in qualche modo simili, poiché la valutazione viene condotta dal capo di istituto, nonostante si concentri su tutti i compiti educativi e su alcuni compiti amministrativi.

La situazione è più complessa, quando si esamina l'uso dei risultati delle valutazioni condotte da persone o organi che non sono responsabili verso il livello centrale (figura 3.9). In alcuni paesi, quali Regno Unito (Inghilterra e Galles), Estonia e Ungheria, la valutazione svolta o commissionata dalle autorità organizzative o autorità locali, viene usata principalmente da queste autorità o dagli stessi istituti scolastici. Come indicato in precedenza (figura 3.8), le autorità scolastiche centrali nel Regno Unito (Inghilterra e Galles) e Estonia usano rapporti preparati dall'ispettorato nazionale.

FIGURA 3.9. VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO SULLA BASE DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE DA VALUTATORI CHE RIFERISCONO ALL'AUTORITÀ CENTRALE O AI LIVELLI LOCALI. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

Uso delle valutazioni regionali o locali delle scuole nella valutazione del sistema educativo nazionale	Non vengono usate le valutazioni delle scuole regionali o locali nella valutazione del sistema educativo nazionale
DK, **SE**$_{1}$, **LT**$_{2}$, **PL**$_{1-2}$	**AT**, **UK (E/W)**$_{2}$, **IS**$_{2}$, **EE**$_{2}$, **HU**$_{1-2}$

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, CZ, MT, SK (cfr. note in allegato); BE nl, DE, EL, ES, FR, IE, LU (s), NL, PT, LI, CY, LV, RO, SI (cfr. figura 3.8)

(p) = istruzione primaria (S) = istruzione secondaria inferiore

Significato degli indici: cfr. nota esplicativa della figura 3.1.

Fonte: Eurydice.

In quattro paesi, i risultati della valutazione esterna delle scuole da parte di valutatori responsabili a livello regionale o locale sono una fonte di informazioni molto importante per le autorità scolastiche centrali. Le procedure, tramite le quali i risultati di queste valutazioni sono disponibili variano da un paese all'altro. È importante rilevare che in due paesi (Svezia e Lituania), l'attenzione principale della valutazione locale è predeterminata fino a un certo punto dalle autorità centrali (cfr. Capitolo 2 per ulteriori dettagli), laddove nelle altre due, le autorità locali sono libere di agire come desiderano.

In **Danimarca** e **Svezia**, le municipalità, che si assumono una grande responsabilità nella gestione scolastica, valutano le scuole. I risultati di queste valutazioni vengono elaborati da un'agenzia nazionale, specializzata nell'istruzione scolastica e poi usati dalle autorità scolastiche centrali.

In **Lituania**, le municipalità preparano una pratica basata sui risultati della valutazione che hanno condotto. La pratica viene poi valutata dall'ispettorato e dal Ministero dell'educazione e delle scienze. Le informazioni relative permettono quindi alle autorità scolastiche nazionali, di avere dati a loro disposizione, relativi allo stato del loro sistema educativo.

In **Polonia**, il (livello regionale) *kuratoria* responsabile per la valutazione dei compiti educativi, redige ogni cinque anni un rapporto relativo alla qualità dei servizi scolastici della regione. Questi rapporti vengono inviati al ministero. Le informazioni raccolte dal (livello locale) *gmina* tramite la valutazione di compiti amministrativi e gestionali, sono oggetto di varie forme di attività di monitoraggio da parte di organi nazionali.

In conclusione, è chiaro che in tutti i paesi, eccetto Austria, Liechtenstein, Lettonia e Ungheria, almeno una modalità di valutazione esterna delle scuole viene usato dalle autorità scolastiche centrali (o superiori) per la valutazione e il monitoraggio del sistema educativo.

Tuttavia in **Austria**, la situazione sta cambiando. Le rilevazioni della meta-valutazione delle scuole vengono utilizzate per valutare l'intero sistema educativo.

L**'Ungheria** ha abolito le ispezioni scolastiche nel 1985. Nel 1993 ha decentralizzato in modo importante le responsabilità in campo educativo**.** Un risultato di questo doppio sviluppo è stato quello di privare l'autorità centrale dei mezzi per il monitoraggio e valutazione delle scuole. Tuttavia, dal 1998, l'Ungheria ha creato un organo nazionale (il Centro per la valutazione scolastica ed esami) il cui obbiettivo principale è quello di valutare il sistema educativo sulla base dei risultati conseguiti dagli alunni.

Quando le autorità scolastiche centrali utilizzano questi risultati come fonte di informazioni sullo stato del sistema educativo, è importante che la valutazione esterna delle scuole sia un processo regolare, poiché solo una valutazione condotta ad intervalli regolari, permette alle autorità di individuare tendenze e ottenere una migliore comprensione delle necessità del sistema.

La grande maggioranza delle valutazioni condotte da persone/organi collegati alle autorità centrali sono realizzate regolarmente. Nella maggioranza dei paesi (figura 3.8), viene specificata la frequenza della valutazione.

> Questo si verifica ogni due anni in **Slovacchia**, ogni due o tre anni nei **Paesi Bassi** e almeno ogni sei anni nella **Comunità fiamminga del Belgio**, in **Portogallo** (valutazione completa delle scuole) e nel **Regno Unito** (**Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord**). In **Scozia**, le scuole di istruzione primaria vengono valutate almeno una volta ogni sette anni e le scuole secondarie ogni sei anni.

Prevedibilmente, le informazioni relative alla frequenza delle valutazioni condotte da persone o organi non responsabili nei confronti del livello centrale (superiore), non sono disponibili. Questa è una delle varie questioni, accertata dalle autorità scolastiche interessate situate a livelli locale o regionale.

B. Altri metodi di valutazione del sistema

I metodi a disposizione delle autorità scolastiche centrali o superiori per la valutazione del sistema educativo non si limitano a rapporti basati sui risultati delle valutazioni esterne delle scuole. In molti paesi, sondaggi nazionali e internazionali, come pure progetti di ricerca, costituiscono delle fonti importanti di informazione.

I risultati raggiunti dagli alunni nei test ed esami su base nazionale, sono un strumento largamente usato nella valutazione del sistema educativo (figura 3.10). Le informazioni vengono elaborate dallo stesso ministero o da alcuni degli organi riportati alla figura 3.11, come nel caso del *Skolverket* svedese o il *Learingssenteret* in Norvegia.

FIGURA 3.10. PAESI IN CUI I RISULTATI OTTENUTI DAGLI ALUNNI NEGLI ESAMI E NEI TEST SU BASE NAZIONALE, VENGONO USATI PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

	Tipo di test/esame e livello scolastico al quale viene amministrato
BE (fr)	Esami diagnostici all'inizio del 3° e 5° anno della scuola primaria e al 1°, 3° e 5° anno della scuola secondaria.
DK	Esami che portano a un certificato o diploma al termine dell'istruzione obbligatoria.
ES	Esami per verificare il rendimento al termine dell'istruzione primaria e della scuola dell'obbligo.
FR	Esami all'inizio del 3° anno della scuola primaria e al 1° anno del *collège*.
IE	Esami di stato alla termine del 3° anno del livello secondario. Sondaggi campione nazionali, su base quinquennale in lettura, matematica, al termine dell'istruzione primaria.
IT	Test in italiano e matematica al 5° anno dell'istruzione primaria e al 1° e 3° anno dell'istruzione secondaria.
NL	Test di rendimento alla fine del l'istruzione primaria e al passaggio degli alunni dal VMBO, dopo avere sostenuto esami che permettono loro di continuare a studiare.
PT	Test al termine di ogni ciclo per gli alunni dell'*ensino básico*.
FI	Test di rendimento scolastico nell'istruzione di base.
SE	Test al 5° e 9° anno.
UK (E/W/NI)	Esami per il *General Certificate of Secondary Education*. Test al termine di ogni *key stage* (nel 2°, 6°, 9° e 11° anno)
UK (SC)	Test a diversi fasi dell'istruzione secondaria.
IS	Test durante il 4° e 7° grado (anno) dell'istruzione obbligatoria. Esami al termine dell'istruzione obbligatoria (10° anno)
NO	Esami al termine dell'istruzione obbligatoria.
EE	Test al termine dell'istruzione obbligatoria.
CY	Esami che portano a un certificato o diploma al termine dell'istruzione obbligatoria.
LT	Esami al termine dell'istruzione.
MT	Esami al termine dell'istruzione primaria. Esami che portano a un certificato al termine dell'istruzione obbligatoria. Esami annuali al termine degli ultimi 2 anni di istruzione primaria ed esami per tutta la durata dell'istruzione secondaria.
RO	Esami al termine dell'istruzione obbligatoria.
SI	Test dopo il 3° e 6° anno di istruzione obbligatoria Esami al termine dell'istruzione obbligatoria.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): ogni anno viene valutato solo un anno degli anni di studi riportati nella tabella.
Belgio (BE nl): nel 2002, alla fine dell'istruzione primaria (circa 12 anni) è stato testato un campione di alunni in matematica e lettura. Il governo intende organizzare questo tipo di test, su base regolare in diverse materie di studio, sia per l'istruzione primaria che per quella secondaria.
Germania: Esami e test non vengono organizzati a livello federale, ma sono somministrati nei *Länder*.
Italia : Nel 2001/2002 e nel 2002/2003, nel corso di progetti pilota sono stati testati, italiano, matematica e scienze. Le scuole hanno partecipato su base volontaria.
Polonia: Dal 2002, un test somministrato alla fine del corso di istruzione primaria e un esame al termine dell'istruzione secondaria inferiore sono stati usati per valutare il sistema.

Come indicato dalla figura 3.11, in molti paesi organi nazionali **specializzati nel campo educativo** sono responsabili della produzione di rapporti di valutazione del sistema. La figura esclude tutti coloro che valutano le scuole direttamente. Tuttavia, EVA in Danimarca e NAE in Svezia, sono eccezioni.

Inizialmente, ambedue avevano una maggiore responsabilità per la valutazione del sistema educativo, che per la valutazione delle scuole.

In **Danimarca**, la valutazione delle scuole è principalmente responsabilità delle municipalità. Nel 2000/2001, la EVA (Istituto danese di valutazione), fondato per valutare scuole o istituzioni del settore pubblico sotto giurisdizione del Ministero dell'educazione ha avviato le primissime fasi di valutazione delle scuole. Tuttavia, questo non si è verificato in tutti i casi (sono selezionate solo alcune scuole) e lo scopo è principalmente quello di valutare il sistema di istruzione nel suo complesso.

In passato, il NAE, in **Svezia**, ha concentrato la sua attività di supervisione sulle municipalità e ha assistito lo Stato nel suo compito di valutazione e supervisione del sistema. Tuttavia, verso al fine degli anni '90, un gruppo di opinione abbastanza consistente ha iniziato ad esprimere preoccupazione sulla qualità dell'istruzione e a mettere sotto pressione lo Stato per rinforzare la valutazione delle scuole. A partire dal settembre 2003 è stata rinforzata la responsabilità del NAE, nella supervisione e nella valutazione delle scuole.

Si noterà che Danimarca, Svezia, Finlandia e Norvegia hanno agenzie nazionali specializzate in questioni relative alla valutazione o istruzione. Queste agenzie centralizzano una grande quantità di dati, che hanno origine a diversi livelli di autorità (locale e centrale) e che sono strumentali per agevolare il monitoraggio dei propri sistemi educativi

FIGURA 3.11. AGENZIE NAZIONALI O ISTITUTI CHE PRODUCONO RAPPORTI DI VALUTAZIONE SUL SISTEMA EDUCATIVO SENZA CONTRIBUIRE ALLA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

	Organo responsabile della valutazione del sistema educativo
DK	Istituto danese di valutazione (EVA)
EL	Istituto pedagogico (PI) *Centre for Research into Education* (KEE)
IE	Centro di ricerca educativa
IT	Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione (INVaLSI)
NL	Consiglio scolastico *(Onderwijsraad)*
AT	Centro per lo sviluppo scolastico *(Zentrum für Schulentwicklung)*
FI	Istituto nazionale dell'educazione (NBE)
SE	Agenzia nazionale per l'educazione (NAE, o *Skolverket*)
UK (I)	Qua*lifications and Curriculum Authority* (QCA) Autorità competente per i programmi e le qualifiche
UK (G)	*Qualifications Curriculum and Assessment Authority for Wales* (ACCAC) – Autorità competente per la valutazione, i programmi di studio e le qualifiche
UK (IN)	*Council for the Curriculum, Examinations and Assessment* (CCEA)- Consiglio per gli esami e la valutazione dei programmi di studio
IS	Istituto per la somministrazione di test in campo educativo *(Námsmatsstofnun)*
NO	Istituto norvegese dell'educazione (*Learingssenteret*, o NBE)
EE	Centro nazionale esami e qualifiche (*Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus*, o EKK)
CY	Istituto pedagogico (PI)
LT	Centro per il miglioramento scolastico (*Mokyklų tobulinimo centra*)
HU	Centro nazionale per gli esami e la valutazione dell'insegnamento (*Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont*, o OKÉV)

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura fa riferimento ai soli organi permanenti specializzati in ambito educativo, che producono rapporti di valutazione del sistema educativo e non sono collegati al ministero.

Alcuni paesi hanno dipartimenti all'interno dello stesso ministero dell'educazione, specializzati per la produzione di statistiche e rapporti di valutazione del sistema.

> È il caso dell'INCE (l'Istituto nazionale per la qualità e la valutazione) in **Spagna.** In **Lussemburgo**, il *Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques* (SCRIPT) è stato creato all'interno del ministero nel 1993, con lo scopo di condurre una valutazione quantitativa e qualitativa del sistema educativo.

Università o istituti privati di consulenza possono ricevere incarico dalle autorità centrali o di livello superiore per l'istruzione, di condurre la valutazione del sistema educativo.

SEZIONE 5
USO DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE INTERNA

Soggetti o organi sono considerati utilizzatori dei risultati della valutazione interna, quando eseguono determinate azioni o prendono decisioni tenendo presente quei risultati. Allo scopo di questo studio sono state selezionate quattro categorie di utenti:

- la scuola (personale direttivo o consiglio scolastico e possibilmente insegnanti),
- autorità del governo locale o autorità organizzative locali di servizi scolastici,
- autorità scolastiche regionali,
- autorità scolastiche centrali (o superiori) o agenzie nazionali o istituti.

In tutti i paesi, le scuole usano i risultati della valutazione interna per migliorare la loro qualità e il modo in cui funzionano (cfr. figura 3.12). In un numero limitato di paesi, le autorità organizzative locali, le autorità del governo locale, le autorità scolastiche centrali o regionali o alcuni organi nazionali li utilizzano per adempiere efficacemente alle proprie responsabilità – principalmente la valutazione degli istituti scolastici e della gestione e la valutazione del sistema educativo.

FIGURA 3.12. UTENTI DIRETTI DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE INTERNA DELLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK / WLS	UK NIR	UK SCT
Scuola	●	●	●	●	●	●	●	● (a)	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●
Governi locali e/o autorità organizzativa		●		●	●	●					(–)				●	●	●		●
Autorità educative locali						●							●						
Autorità educative centrali/superiori e/o organi nazionali	●				●	●	●	● (b)				●				●	●	●	●

	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
Scuola	●	●	●		●	● (a)	●	●	● (a)	● (a)	●	●	●	●	● (a)
Governi locali e/o autorità organizzativa	●		●	(–)	●	● (b)			● (b)	● (b)		●	●		● (b)
Autorità educative locali												●			
Autorità educative centrali / superiori e/o agenzia/istituto nazionale.	●	●			●		●	●	● (a)		●		●	●	

(a) fa riferimento alla valutazione, alla quale contribuiscono principalmente insegnanti o alla valutazione dei piani scolastici
(b) fa riferimento alla valutazione da parte del capo di istituto

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Germania: la figura si riferisce al sei *Länder*, nei quali la valutazione interna è obbligatoria.
Spagna: autorità educative superiori: solo nella comunità autonoma di Andalusia.

Nota esplicativa

Quando i risultati vengono comunicati a persone, organi o istituzioni all'esterno della scuola, tramite l'appartenenza a consigli scolastici viene registrata solo la voce "scuola".
Per organo nazionale si intende qualsiasi agenzia nazionale o centro di ricerca specializzati in materia educativa, che lavora per il ministero dell'educazione o per il governo.

In alcuni paesi coesistono diversi approcci alla valutazione interna. Nel caso del primo approccio (in cui gli insegnanti rivestono un ruolo sostanziale), i risultati della valutazione interna sono usati dalla scuola o anche dalle autorità scolastiche centrali con lo scopo di migliorare la qualità. Il secondo approccio è sostanzialmente la redazione di un rapporto da parte del capo di istituto e trasmesso da quest'ultimo all'autorità organizzativa locale o al governo locale. La produzione di questo rapporto è qualcosa di più che una procedura di tipo amministrativo.

A. Uso dei risultati della valutazione interna da parte delle scuole

Tutti coloro che esercitano ruoli di responsabilità all'interno della scuola sono utenti potenziali dei risultati della valutazione interna. Questo è il dato di fatto a prescindere dall'appartenenza al personale direttivo o al consiglio scolastico sia che si tratti di insegnanti, o addirittura di genitori o di alunni.

In **Francia**, la valutazione interna condotta dal capo di istituto serve, solo in modo indiretto, agli scopi dell'istituto scolastico. I risultati vengono utilizzati in primo luogo dal *recteur,* il quale tenendoli presenti e in funzione dei principi generali della politica scolastica dell'*académie,* redige

una dichiarazione di responsabilità nella quale vengono inclusi gli obbiettivi che devono essere perseguiti dal capo e dalla scuola.

In alcuni casi, i governi fanno raccomandazioni sul modo in cui le scuole possono utilizzare i risultati della valutazione interna.

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra),** si raccomanda alle scuole l'uso dei risultati dell'autovalutazione come parte del ciclo a cinque livelli di miglioramento della scuola (1. qual è la qualità del nostro rendimento?; 2. quale dovrebbe essere la qualità del nostro rendimento?; 3. quali ulteriori obbiettivi possiamo seguire?; 4. cosa dobbiamo fare affinché questo possa succedere?; 5. renderlo possibile.

I paesi che pubblicizzano i risultati della valutazione interna degli istituti scolastici e li rendono disponibili a tutti, per esempio su Internet, sono pochissimi.

È il caso di **Svezia**, **Islanda** e **Norvegia**. Iniziative di questo tipo sono generalmente prese per fornire informazioni, promuovere le attività della scuola e assicurarne la trasparenza. In **Danimarca**, la legge del 2002 sulla trasparenza e l'accessibilità dell'istruzione, obbliga le scuole a pubblicizzare i risultati della loro valutazione interna.

B. Uso dei risultati della valutazione interna da parte del governo locale o autorità organizzative

In alcuni paesi (cfr. figura 3.12), i risultati della valutazione interna aiutano il governo locale o l'autorità organizzativa, o ambedue, a condurre tre tipi di attività, nella fattispecie la gestione delle scuole, la loro valutazione e la preparazione dei rapporti per le autorità scolastiche a livello superiore. La natura e la portata delle loro responsabilità hanno, naturalmente, un'influenza sull'uso che essi fanno di questi risultati. In Germania e in Romania, le autorità del governo locale hanno responsabilità di gestione nei confronti degli istituti scolastici, senza tuttavia essere coinvolte nella loro valutazione. Quindi essi non usano i risultati della valutazione interna, con lo scopo di valutare le scuole.

FIGURA 3.13. USO DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE INTERNA A LIVELLO LOCALE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01.

Per la gestione degli istituti scolastici		
	+ valutazione di istituti scolastici	
		+ preparazione di rapporti per le autorità scolastiche a livello superiore
DE, **RO**	**BE de, UK (E/W, SC)**, **IS**, **CZ**, **EE**, **PL**, **SK**	**SE**, **NO**, **LT**

(:): EL, HU

(–): BE fr, BE nl, ES, FR, IE, IT, NL, AT, PT, UK (NI), LI, CY, LV, MT, SI

(non applicabile poiché i risultati non vengono usati a livello centrale, come indicato dalla figura 3.12)

; LU, BG (cfr. note in allegato)

(△): DK, FI

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Germania: la figura si riferisce al sei *Länder,* nei quali la valutazione interna è obbligatoria.

Come indicato dalla figura 3.12, le autorità locali o autorità organizzative locali di servizi educativi in tutti gli altri paesi, usano i risultati della valutazione interna sia per valutare che gestire gli istituti scolastici o il loro personale. Le municipalità, in Svezia e in Norvegia, e l'autorità organizzativa, in Lituania, usano i risultati anche nei rapporti o dichiarazioni, che devono inviare alle autorità scolastiche centrali o superiori.

In **Lituania**, le autorità organizzative (principalmente le municipalità), redigono un rapporto sulla base del rapporto dell'attività scolastica preparato dal capo di istituto. Lo inviano all'ispettorato e al Ministero dell'educazione e delle scienze. In **Svezia**, la procedura è per molti versi simile, qui i rapporti vengono inviati al NAE. In **Norvegia**, la maggioranza delle municipalità utilizza i rapporti preparati dagli istituti scolastici nello scambio di opinioni e esperienze, con i funzionari scolastici nazionali dipendenti dal ministero.

C. Uso dei risultati della valutazione interna da parte delle autorità educative regionali

Ci sono due paesi, in cui le autorità scolastiche regionali usano i risultati della valutazione interna come supporto alla valutazione delle scuole.

In **Austria**, i risultati dell'autovalutazione eseguita dalle singole scuole serve come riferimento per le attività di valutazione esterna. Quest'ultima è praticamente diventata una valutazione interna e viene condotta dal *Schulaufsicht*. In **Polonia,** i *kuratorzy* determinano il tipo di informazione preso dai rapporti di valutazione interna da includere nei propri rapporti.

D. Uso dei risultati della valutazione interna da parte delle autorità scolastiche centrali o superiori

Le autorità scolastiche centrali o superiori usano i risultati della valutazione interna, in oltre la metà di tutti i paesi (cfr. figura 3.12). Quando questi risultati vengono utilizzati, è essenzialmente come documenti di base per la valutazione esterna di una scuola in particolare. Sei paesi o comunità (in Belgio e Spagna) li usano anche a scopo di monitoraggio. È sicuramente più facile fare affidamento sulla valutazione interna per formare una panoramica complessiva delle forze e delle debolezze del sistema educativo, quando le autorità di livello superiore sono responsabili di un numero relativamente piccolo di scuole, date le dimensioni dell'area geografica sotto la loro giurisdizione (Comunità francese del Belgio, la comunità autonoma dell'Andalusia, Islanda, Cipro e Malta).

In **Belgio** (la Comunità francese), il rapporto sulle attività viene redatto dal capo di istituto o dall'autorità organizzative locali di servizi educativi. Alla fine di ogni anno solare, una copia del rapporto viene inviata alla commissione di monitoraggio interessata. Questa commissione esamina i rapporti di attività e prepara un riepilogo dei dati, quali vengono poi fatti circolare nelle scuole, per fornire loro un'idea dello scenario generale nel campo scolastico. Quindi il rapporto sulle attività non viene usato nella valutazione delle scuole.

FIGURA 3.14. USO DEI RISULTATI DELLA VALUTAZIONE INTERNA DA PARTE DELLE AUTORITÀ SCOLASTICHE CENTRALI O ORGANI NAZIONALI. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

A = documenti di base per la valutazione esterna.	**DE, FR**, **NL**, **SE, UK**, **LI**, **CZ**, **LV, LT**, **SI**
B = documenti di base per la valutazione del sistema educativo	**BE fr, ES**, **CY, MT**
A + B	**IS**, **RO**

(:): EL

(–): BE nl, BE de, DK, IE, IT, AT, PT, FI, NO, EE, HU, PL, SK

(non applicabile poiché i risultati non vengono usati a livello centrale, come indicato dalla figura 3.12)

; LU, BG (cfr. note in allegato)

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Germania: la figura si riferisce al sei *Länder,* nei quali la valutazione interna è obbligatoria.
Spagna: solo la Comunità autonoma dell'Andalusia

RIEPILOGO

La considerazione delle procedure si è concentrata su tre fasi specifiche, vale a dire l'esame preliminare dei documenti prima della visita presso le scuole, la consultazione con il personale scolastico prima della redazione del rapporto finale e la visita di controllo successiva alla valutazione.

Il processo di valutazione esterna non consiste, come dato di fatto, di queste fasi in tutti i paesi. Le fasi che si incontrano più spesso sono quelle che consistono dell'esame delle informazioni, prima di procedere con la visita di una scuola e consultazione. La visita di controllo, dopo la valutazione è molto meno diffusa.

Il passaggio in cui i documenti vengono studiati prima di un visita, riflette la preoccupazione da parte dei valutatori di avere a disposizione una varietà di informazioni da fonti diverse, per preparare con maggiore efficienza la propria visita alle scuole. Questa preoccupazione può essere vista come aspetto inerente al processo di valutazione, poiché il lavoro di osservazione e analisi necessario per le visite agli istituti scolastici è molto più facile e più completo quando i valutatori sono già in possesso di materiali che li possano guidare nell'indagine verso ciò che è più rilevante. Oltre alle informazioni basate sui fatti, che permettono ai valutatori di avere una percezione relativamente oggettiva delle scuole, viene fornito anche un contesto ulteriore di comprensione con la raccolta di informazioni relative alle opinioni dei genitori o le valutazione condotte dal personale. Si può ipotizzare che maggiore è la responsabilità dei valutatori (monitoraggio, raccomandazioni, visita di controllo), maggiore la loro conoscenza relativa alle singole scuole dovrà essere precisa, dettagliata e perfezionata. Tutti i paesi che includono una fase di controllo successivo alla visita nella loro procedura di valutazione, includono anche questa fase preliminare di raccolta informazioni.

La consultazione dei valutatori con il personale scolastico, prima della redazione del rapporto finale, può esser parte di una discussione più ampia circa il ruolo e coinvolgimento di una scuola nella valutazione esterna. Si può considerare che maggiore è lo spostamento del centro dell'attenzione della valutazione dal semplice monitoraggio delle attività scolastiche e verso il miglioramento della situazione di ciascuna scuola, maggiormente coloro che rappresentano la scuola verranno chiamati a contribuire attivamente alle varie fasi del processo di valutazione. Le possibili conseguenze della valutazione, per una scuola, può anche indubbiamente giustificare l'inclusione di una fase di consultazione. È difficile immaginare che misure di tipo disciplinare, come ad esempio l'interruzione del supporto finanziario o l'accreditamento, possano essere prese senza discutere i risultati della valutazione con i responsabili per la scuola interessata.

Nei casi in cui la visita di controllo è automatica, questa può essere vista come un giusto incentivo per le singole scuole a migliorare la qualità, poiché sono effettivamente tenute a prendere in considerazione le istruzioni o raccomandazioni suggerite al momento della valutazione. Tuttavia, nei casi in cui la visita di controllo non si verifica sistematicamente, si può supporre che tale procedura corrisponda più precisamente allo scopo del controllo di qualità (piuttosto che un miglioramento costante), poiché la visita di controllo viene effettuata solamente quando i risultati della valutazione sono considerati insoddisfacenti.

Per quanto riguarda i risultati, nella maggioranza dei paesi le scuole ricevono raccomandazioni o anche istruzioni successivamente alle visite di controllo. In alcune modalità di valutazione, i valutatori o autorità scolastiche possono richiedere alla scuola di redigere un progetto di miglioramento o intraprendere una azione disciplinare nei loro confronti. Questi tre tipi di misure (raccomandazioni, piano di miglioramento, azione disciplinare) corrispondono ai vari mezzi a disposizione dei valutatori

e/o autorità scolastiche, per migliorare la qualità dei servizi forniti dalle scuole e non sono vicendevolmente esclusivi. Alcune modalità di valutazione non portano ad alcuno dei tre possibili risultati finali menzionati in precedenza. È ancora meno comune vedere tutti e tre simultaneamente.

I risultati della valutazione esterna delle scuole vengono pubblicati in vari paesi europei e, in alcuni di questi, è stato argomento di discussione. La preparazione di una pubblicazione è una questione che genera molte domande, alle quali le autorità scolastiche devono rispondere in modo soddisfacente, se non vogliono rimanere schiacciate dai meccanismi che possono essere messi in moto da questa pratica. Questi includono meccanismi di mercato, che portano al sovraffollamento in alcune scuole e la chiusura di altre, o dubbi relativamente alla decentralizzazione degli organi di gestione della scuola.

Infine, quasi dappertutto, i risultati della valutazione esterna delle scuole vengono usati dalle autorità scolastiche centrali (o di livello superiore) per valutare il sistema educativo nel suo complesso. Queste autorità hanno anche altri mezzi a loro disposizione per intraprendere la valutazione del sistema. L'attenzione viene attirata in particolare su organi che si specializzano nel campo educativo e che producono di rapporti di valutazione del sistema. A parte le contingenze nazionali (come l'abolizione dell'ispettorato), si può ragionevolmente supporre che questo tipo di organismo viene spesso creato immediatamente dopo la decentralizzazione della gestione dell'educazione. Le autorità scolastiche centrali, che rimangono ultimamente responsabili per il sistema senza necessariamente gestire e dirigere le proprie scuole, possono in questo modo assicurarsi informazioni affidabili e rilevanti sullo stato del sistema nel suo complesso.

In tutti i paesi, le scuole usano i risultati della valutazione interna per migliorare il modo in cui funzionano per migliorare il proprio rendimento. Vari livelli di autorità fanno anche uso dei risultati. In un certo numero di paesi, le autorità locali li usano per la gestione e valutazione delle scuole. A livello centrale, vengono usati innanzitutto nella forma di documento di base per la conduzione della valutazione esterna.

CAPITOLO 4
VALUTATORI

INTRODUZIONE

La prima sezione di questo capitolo esamina le qualifiche dei valutatori esterni, il loro stato contrattuale e le procedure adottate per il loro reclutamento. La seconda sezione esamina il loro ruolo di consulenti nelle singole scuole e autorità scolastiche. Viene messo in evidenza che questa funzione di consulenza può essere evidente non solo come parte integrante della valutazione stessa, ma anche come attività permanente supplementare. Infine la sezione 3 dedica la propria attenzione ai valutatori interni, e in particolare alla loro preparazione per le funzioni da svolgere e al supporto che ricevono dalle autorità scolastiche.

Il capitolo si occupa unicamente dei valutatori, che valutano come minimo le funzioni educative degli istituti scolastici. Simultaneamente, la maggioranza di questi valutatori esamina alcune funzioni di gestione. I valutatori che valutano solamente le funzioni di gestione, sono esclusi da questa analisi.

SEZIONE 1
VALUTATORI ESTERNI DELLE FUNZIONI EDUCATIVE: FORMAZIONE INIZIALE, RECLUTAMENTO E STATUS PROFESSIONALE

Prima di esaminare la posizione dei valutatori in quanto tale, vale la pena di esaminare brevemente gli organi, o enti di valutazione dai quali dipendono. Nella maggiore parte dei paesi considerati, è presente un solo organo responsabile per la valutazione esterna delle funzioni educative. In generale, si tratta di un dipartimento dell'autorità scolastica centrale o superiore. Nella maggioranza dei casi, questo dipartimento del ministero dell'educazione ha un suo nome specifico, vale a dire "'ispettorato".

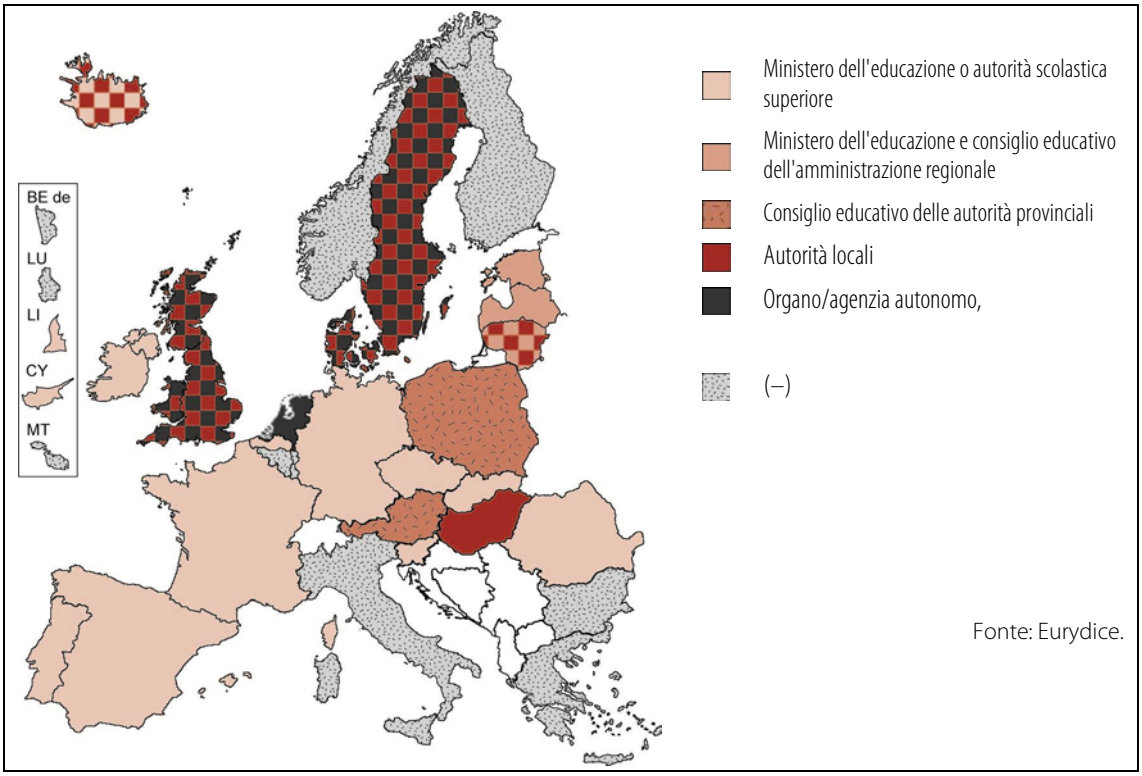
In alcuni paesi, l'organo responsabile della valutazione dipende da un'autorità che può essere più o meno decentralizzata.

La **Francia** e la **Romania** funzionano su un sistema di decentralizzazione geografica. Questo significa che un ispettorato, diretto dall'autorità scolastica nazionale, dirige anche uffici a livello regionale, vale a dire a livello dell'*académie* in Francia e a livello di governo della contea in Romania. In questo paese, la Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria, responsabile per l'accreditamento delle scuole, è un sistema aggiuntivo di valutazione esterna che rende conto anch'esso delle sue attività, al ministero dell'educazione.

In **Estonia** e Lituania, l'agenzia statale di supervisione include funzionari del ministero dell'istruzione e ispettori che dipendono, dalle autorità amministrative regionali.

In **Austria**, l'ispettorato è un dipartimento del ministero (federale) di istruzione, scienza e cultura. Tuttavia, gli ispettori lavorano sotto la giurisdizione del *Landesschulrat* (consiglio dell'istruzione regionale). Ciascuno dei nove *Länder* che organizzano le ispezioni scolastiche, ha un tale consiglio. In **Polonia**, il *kuratorzy* è responsabile della valutazione delle scuole in ogni provincia *(voivodship)*. Essi implementano la politica del ministero dell'educazione, ma dipendono dal presidente della provincia *(voivode),* il quale a sua volta rende conto delle proprie attività al primo ministro.

FIGURA 4.1: ORGANI RESPONSABILI DELLA VALUTAZIONE ESTERNA DELLE SCUOLE (FUNZIONI EDUCATIVE E ALTRE EVENTUALI FUNZIONI). ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.



(–): vedere note in allegato

Note supplementari

Francia: valutazione condotta dallo IEN (istruzione primaria) e IPR *(collèges)*.
Svezia: a livello centrale, la figura si riferisce alla supervisione delle scuole da parte della NAE, in presenza di denuncia di mancata conformità delle stesse alla regolamentazione nazionale.
Repubblica Ceca, Estonia, Polonia e Slovacchia: solo le valutazioni condotte dall'ispettorato scolastico.

Ungheria: Solo la valutazione opzionale, centrata sugli aspetti educativi.

Nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (eccetto Irlanda del Nord), l'ispettorato gode di un alto grado di autonomia.

Nei Paesi Bassi, l'ispettorato viene considerato come organo autonomo. Ciononostante, deve rendere conto anch'esso, delle sue attività al ministero dell'educazione. La nuova legge sulle ispezioni scolastiche e dell'istruzione, entrata in vigore nel 2002, fornisce una base legale all'autonomia dell'ispettorato.

Nel Regno Unito, in Inghilterra, Ofsted è un dipartimento governativo non ministeriale, che rende conto delle proprie attività al parlamento e al primo ministro. *Her Majesty's Inspectorate for Education and Training nel* ***Galles*** (Estyn) è indipendente, ma finanziato dall'assemblea nazionale del Galles. Ofsted e Estyn sono responsabili della gestione del sistema di ispezioni scolastiche, sotto il quale vengono condotte le ispezioni regolari delle scuole, da ispettori indipendenti assunti dalle società, che forniscono questi servizi. Si tratta di organizzazioni commerciali (società piccole o grandi, associazioni di impresa o liberi professionisti) oppure autorità educative locali (LEA), che partecipano alle gare d'appalto per la fornitura di servizi di ispezione scolastica. Il loro lavoro viene controllato da *Her Majesty's Inspectors* (HMI), impiegati permanenti di Ofsted e Estyn. La *Education and Training Inspectorate* (ETI) fa parte del dipartimento dell'istruzione nell'Irlanda del Nord; non esiste un sistema di appalto verso l'esterno delle ispezioni scolastiche. Dal 1° aprile 2001 *Her Majesty's Inspectorate of Education* in **Scozia** è diventata un'agenzia operativa. Come tale, lavora in

modo indipendente, rimanendo nel contempo responsabile nei confronti del *Scottish Executive Education Department*. Contrariamente alla situazione in Inghilterra, il HMIE in Scozia è responsabile per la conduzione delle ispezioni.

Alcuni paesi condividono, tra vari livelli di autorità, la responsabilità di valutazione delle funzioni educative delle scuole e in alcuni casi anche altre funzioni.

Questo è il caso del **Regno Unito** (eccetto Irlanda del Nord). In Svezia, questa responsabilità viene condivisa tra le amministrazioni comunali e il NAE, il quale è separato dal ministero dell'educazione e, in Islanda, tra ministero e municipalità per la valutazione delle scuole. In **Lituania,** l'agenzia nazionale di supervisione che opera a livello centrale e regionale, condivide la responsabilità per la valutazione esterna e i responsabili per le scuole (amministrazioni comunali).

In **Danimarca**, la responsabilità principale viene assunta dalle amministrazioni comunali. EVA, un organo autonomo, inizia a condurre valutazioni delle scuole, ma principalmente nel contesto della valutazione del sistema scolastico nel suo insieme.

Solo un paese ha delegato completamente le responsabilità di valutazione delle scuole a livello locale.

In **Ungheria**, le autorità di governo locale sono responsabili della valutazione esterna delle funzioni educative. Tuttavia, questa forma di valutazione è opzionale.

A. Qualifiche ed esperienza professionale

Nella maggioranza dei paesi, per poter essere nominati con la funzione di valutatore esterno, i candidati devono possedere il **diploma di insegnante** per il livello scolastico che sono chiamati a valutare ([1]).. Dove l'insegnamento è condotto da insegnanti specializzati, come si verifica normalmente nelle scuole secondarie, ci si aspetta che anche i valutatori siano specialisti nell'argomento. Nei paesi in cui, il diploma di insegnamento rientra tra i requisiti formali, i candidati devono avere anche un'esperienza professionale di insegnamento. I paesi restanti dichiarano che l'esperienza in campo scolastico è necessaria. Il periodo di esperienza professionale richiesto varia dai 3 ai 19 anni.

Oltre alle qualifiche professionali elencate alla figura 4.2, sono altamente consigliate capacità comunicative e sociali. Un numero di sistemi scolastici (quali le comunità autonome in Spagna con più di una lingua ufficiale e Cipro), insistono che i candidati debbano parlare più di una lingua, per facilitare i contatti con altre comunità linguistiche e culturali. In Inghilterra, la capacità di comunicare con una lingua, appartenente a una minoranza linguistica è una qualità desiderabile negli ispettori non specializzati. Nella repubblica Ceca e in Lituania è richiesta la conoscenza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

([1]) Per una descrizione più dettagliata dei valutatori esterni vedere: Management monitoring, monitoring and support staff. *European Glossary on Education*, Volume 4. Brussels: Eurydice, 2002. Questa pubblicazione contiene le stesse informazioni relative ai valutatori esterni principalmente o unicamente responsabili della valutazione degli insegnanti su base individuale.

FIGURA 4.2: QUALIFICHE FORMALI ED ESPERIENZA PROFESSIONALE RICHIESTE AI CANDIDATI PER LA POSIZIONE DI VALUTATORE ESTERNO DELLE SCUOLE (FUNZIONI EDUCATIVE E ALTRE EVENTUALI FUNZIONI). ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

	Organo responsabile della valutazione	Valutatore	Funzioni valutate		Qualifiche formali				Esperienza professionale		
			Funzioni educative	Funzioni di gestione	Qualifiche di insegnamento	Altri diplomi rilevanti	Corso specializzato in formazione	Esami di abilitazione	Insegnamento	Formazione (amministrazione, ricerca, ecc.	Gestione scolastica
BE fr	(–)	(–)									
BE de	(–)	(–)									
BE nl	Ispettorato	*Inspecteurs*	●	●	●			●	●		
DK	Amministrazioni comunali quali responsabili delle scuole	△	●	●	△	△	△	△	△	△	△
	EVA	*Evalueringskonsulent*	●	●		●					
DE	Supervisione scolastica del *Land (Schulaufsicht/Schulinspektion)*	*Schulaufsichtsbeamte*	●	●	●				●		●
EL	(–)	(–)									
ES	Ispettorato dell'educazione	*Inspectores*	●	●	●		●	●	●		
FR	Ispettorato *(Corps d'Inspection)*	*Inspecteurs*	●	●		●	●			●	
IE	Ispettorato dell'educazione	*Inspectors*	●	●	●	●			●	●	●
IT	(–)	(–)									
LU	(–)	(–)									
NL	Ispettorato dell'educazione	*Inspecteurs*	●	●		●			●[1]	●	●[1]
AT	Ispettorato scolastico *(Schulaufsicht)*	*Landesschulinspektor*	●	●	●				●		
		Bezirksschulinspektor	●	●	●				●		
PT	IGE	*Inspectores*	●	●	●		●		●[1]	●[1]	
FI	Fornitori di servizi scolastici/NBE	(–)									
SE	Municipalità quali responsabili delle scuole	△			△	△	△	△	△	△	△
	NAE	*Undervisningsråd* (NAE staff)	●	●		●			●[1]	●[1]	●[1]
UK (I/G)	Ofsted/Estyn	*Enrolled* (squadra) *inspectors* che lavorano sotto appalto	●	●	●	●	●	●	●		●
		Lay inspectors che lavorano per gli appaltatori	●	●			●	●			
	LEAs	Ispettori/consulenti LEA	●	●	△	△	△	△	△	△	△
UK (NI)	ETI	*Inspectors*	●	●	●	●	●		●		●

	Organo responsabile della valutazione	Valutatore	Funzioni valutate		Qualifiche formali				Esperienza professionale		
			Funzioni educative	Funzioni di gestione	Qualifiche di insegnamento	Altri diplomi rilevanti	Corso specializzato in formazione	Esami di abilitazione	Insegnamento	Formazione (amministrazione, ricerca, ecc.	Gestione scolastica
UK (SC)	HMIE	*Her Majesty's Inspectorate of Education*	●	●	●	●	●		●		●
		Associate assessors	●	●	●		●		●		
		Lay members	●	●			●				●
	LA	*Funzionari per lo sviluppo della qualità/Funzionari per il miglioramento della qualità, decc.*	●	●	△	△	△	△	△	△	△
IS	Ministero dell'istruzione	*Úttektaraðilar/matsaðilar* esperti indipendenti	●	●	●		●	●	●	●	
	Amministrazioni comunali quali responsabili delle scuole		●	●	△	△	△	△	△	△	△
LI	Ispettorato nazionale per l'istruzione	Ispettori scolastici e personale all'interno del ministero dell'istruzione	●		●		●		●	●	●
NO	Amministrazioni comunali come gestori di scuole/NBE	△	●	●	△	△	△	△	△	△	△
BG	(–)	(–)									
CZ	CZ Ispettorato scolastico	*Školní inspektor*	●	●	●				●		●
EE	Ispettori dell'agenzia statale di supervisione	Inspectors	●	●	●						
CY	Ministero dell'educazione	*Epitheoritis*	●	●	●				●		●
LV	Ministero dell'educazione	Commissione valutatrice	●	●	●				●		
LT	Agenzia statale di supervisione	*Inspecktorius*	●		●				●		●
	Autorità organizzative	*Specialistas*	●	●		●					
HU	Amministrazioni comunali quali responsabili delle scuole	Esperti indipendenti e istituti di ricerca	●	●						●	
MT	(–)	(–)									
PL	Ispettorato regionale *(Kuratorium)*	*Kurator/wizytator*	●	●	●	●	●	●	●		
RO	Ispettorato scolastico della contea o ministero dell'istruzione	Ispettore	●	●	●		●		●		●
	Commissione nazionale per la valutazione e l'accreditamento dell'istruzione preuniversitaria	Membri delle commissioni regionale della Commissione nazionale	●	●	●		●		●		●
SI	Ispettorato nazionale per sport e istruzione I	*Inšpektor*	●	●	●		●	●	●[1]	●[1]	●[1]
SK	Ispezione scuola statale	*Skolsky inspektor*	●	●	●				●		●

(–): vedere note in allegato

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Irlanda: è auspicabile esperienza in ambito educativo diverso dall'insegnamento e/o gestione scolastica.
Paesi Bassi: (1) circa 9 anni di esperienza come insegnante o in una posizione di management scolastico.
Austria: l'esperienza professionale nella direzione non è un requisito ufficiale. Tuttavia, la maggior parte degli ispettori

scolastici sono ex capi di istituto con esperienze di questo genere.
Portogallo: (1) gli ispettori devono avere un'esperienza professionale nel campo dell'insegnamento o dell'istruzione (legge e amministrazione). La preferenza va ai candidati che hanno esperienza nella gestione scolastica nel caso di qualifiche equivalenti.
Svezia: a livello centrale, la figura si riferisce alla supervisione delle scuole da parte della NAE, in presenza di denuncia di mancata conformità delle stesse alla regolamentazione nazionale. (1) è richiesta esperienza almeno in uno di questi tre campi.
Regno Unito (E/W): in alcuni casi, queste sono linee guida piuttosto che requisiti assoluti.
Islanda: nella maggioranza dei casi, i valutatori hanno sia un diploma di insegnante, che esperienza nell'insegnamento stesso. Si verifica un'eccezione quando, in un gruppo di valutatori formata da due persone, una è in possesso di esperienza di insegnamento e l'altra di esperienza nel campo della qualità.
Liechtenstein: non ci sono requisiti ufficiali. Tuttavia, ci si aspetta che gli ispettori siano in possesso di una formazione adeguata o di esperienza professionale.
Romania: le commissioni regionali della Commissione nazionale di valutazione e accreditamento dell'istruzione preuniversitaria sono miste. L'esperienza professionale di tutti i membri non deve essere la stessa. Alcuni di essi possono avere maggiore esperienza nel campo dell'insegnamento (insegnanti), altri in aree pedagogiche (ricercatori) e altri ancora in gestione (ispettori).
Slovenia: (1) è richiesta esperienza almeno in uno di questi tre campi.

Nota esplicativa

In alcuni paesi, materie specifiche quali religione, sport, musica e le arti vengono valutate da valutatori specializzati, i quali possono, o non possono, essere stati assunti dall'organo valutatore. Questi valutatori non vengono considerati nella figura 4.2.

Alcuni paesi richiedono che i propri valutatori abbiano ricevuto una formazione specifica (nella valutazione o altri campi). A seconda del paese in questione, questa formazione può durare da tre settimane a tre anni. In alcuni casi la formazione viene fornita in seguito a reclutamento o assegnazione.

In **Spagna** e **Francia** (nel caso di IPR e IEN), i candidati che desiderano accedere alla formazione specializzata, devono superare un esame molto competitivo. I candidati che superano questo esame in Francia, si sottopongono a due anni di formazione in alternanza.

Dopo la nomina, nei **Paesi Bassi**, gli ispettori ricevono una formazione specifica e gli viene concesso un periodo che va da qualche mese a sei mesi per ambientarsi nel loro lavoro. Nel settembre 2000 è stata creata un'accademia per ispettori, responsabile dello sviluppo dell'esperienza e della professionalità.

In **Austria**, possedere una formazione specializzata non è un requisito ufficiale. Tuttavia, la formazione permanente - organizzata annualmente dal *Landesschulinspektoren* a livello nazionale e dai *Bezirksschulinspektoren* a livello regionale e nazionale - includono corsi in management.

Nel **Regno Unito** (Inghilterra), Oftsted richiede a tutti gli ispettori di sottoporsi a una formazione e essere valutati in relazione a standard specifici. La formazione iniziale per i candidati, che soddisfano i criteri della selezione, dura vari mesi e include degli stage. La formazione porta a una valutazione formale da parte degli HMI. Dopo avere superato la valutazione ed essere assunti, gli ispettori devono completare un minimo di cinque giorni di aggiornamento professionale ogni anno, e tenersi aggiornati con la pratica ispettiva. La formazione viene fornita dall'Ofsted, fornitori di servizi Oftsed e altri fornitori di corsi di aggiornamento e formazione con licenza Ofsted.

Successivamente alla riforma che verrà implementata nel corso del 2004, in **Lettonia**, tutti i valutatori dovranno completare una formazione specifica in valutazione e superare un esame, per ottenere le qualifiche necessarie, per poter partecipare alla valutazione esterna.

Nonostante venga richiesto alla grande maggioranza di valutatori di valutare sia le funzioni amministrative che quelle educative, nessun paese richiede una **qualifica formale nell'ambito della gestione** o dell'amministrazione. Nei casi in cui viene richiesto ai candidati di certificare le proprie qualifiche in gestione, questo viene sempre richiesto in termini di esperienza professionale. Ci si

aspetta quindi che tali competenze siano state acquisite nel corso del proprio lavoro come direttore di scuola, vice capo di istituto o in altre posizioni dell'amministrazione scolastica.

Nei paesi in cui i candidati, prima di essere nominati, devono effettuare una formazione specialistica nel campo della valutazione, il contenuto del corso principale include aspetti relativi all'amministrazione o alla gestione, come in Spagna, Portogallo e Regno Unito.

Tuttavia, un'assenza di formazione nel campo della gestione o della direzione di un istituto pare rappresentare meno un problema nei paesi in cui i valutatori che rispondono ad autorità separate, si specializzano anche negli aspetti amministrativi. È necessario tenere presente che il tipo di valutazione a cui ci si riferisce qui di seguito, non viene trattata in questo capitolo.

> In **Grecia**, i direttori degli uffici e consigli scolastici, sono responsabili della supervisione della gestione delle risorse umane nelle scuole. In **Lussemburgo**, il *comité de gestion* (comitato di gestione), nell'istruzione secondaria, si occupa principalmente delle questioni legate alla gestione. In **Polonia**, i *gminy* sono diventati responsabili dell'amministrazione e la gestione delle scuole primarie (nel 1991) e delle scuole secondarie inferiori (nel 1999), questo significa che sono anche responsabili della valutazione esterna di queste funzioni. Oltre alla *development-oriented evaluation* (opzionale) trattata in questo capitolo, le autorità locali in **Ungheria** sono anche obbligate a condurre una *policy-oriented evaluation,* che si concentra sulle funzioni amministrative. Nella **Repubblica Ceca**, in **Estonia** e in **Slovacchia**, dove le funzioni scolastiche vengono valutate dalle autorità centrali, i responsabili locali sono coloro che sono principalmente responsabili della valutazione delle funzioni amministrative.

Vari organi o enti hanno deciso per due ragioni principali di formare un'**équipe di ispettori**. L'impiego di un'équipe, permette la mobilitazione di una gamma più ampia di capacità e di valutare in modo più completo le scuole. Nei Paesi Bassi (scuole secondarie) e nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), il numero di componenti di un'équipe può giungere rispettivamente fino a 10 e 15. In Irlanda, Portogallo e Repubblica Ceca, gli ispettori visitano, principalmente, in équipe le scuole, ma molte piccole scuole possono essere valutate da un singolo ispettore.

> Nel 2001, la **Repubblica Ceca** ha introdotto il requisito obbligatorio, che tutte le équipe di ispettori dell'ispettorato scolastico ceco, debbano includere anche un controllore, vale a dire, un ispettore specializzato nella gestione delle risorse e nell' amministrazione. I controllori devono essere obbligatoriamente in possesso di una diploma superiore in legge o economia, ed avere almeno cinque anni di esperienza professionale in campo educativo. A **Cipro**, l'ispezione principale viene eseguita da un numero limitato di ispettori, che lavorano in équipe, coordinati da uno di essi, di solito l'Ispettore generale. Oltre alla revisione della propria area di competenza, i singoli ispettori si assumono le responsabilità per uno o più aspetti della vita scolastica.

Quando le équipe di valutatori, in Germania, Austria, Regno Unito (Scozia), Repubblica Ceca e Slovenia necessitano di assistenza specializzata, possono rivolgersi a esperti nei campi interessati, chiedendo la loro collaborazione. Gli esperti entrano a far parte dell'équipe per l'occasione in questione e si occupano esclusivamente della questione specifica per cui sono stati chiamati a collaborare.

> In **Austria**, gli ispettori scolastici possono anche chiedere la collaborazione di altri ispettori, come pure di esperti e insegnanti con conoscenze specifiche (a patto che non stiano lavorando per l'ispettorato scolastico), nel corso di una valutazione esterna.

Solo occasionalmente, le équipe fanno ricorso a personale che non sia specializzato in campo educativo.

> Le équipe di valutazione nel **Regno Unito** (eccetto quelle della LEA), devono (nel caso di **Inghilterra**, **Scozia** e **Galles**) oppure possono (in **Irlanda del Nord)** includere un membro laico (lay member). Come rappresentanti del pubblico, gli ispettori laici provengono da esperienze diverse di

vita, ma non devono avere esperienze significative nella gestione o nell' offerta educativa. Devono avere particolare interesse per il modo in cui la scuola e gli alunni interagiscono con i genitori e la comunità locale, come per il benessere dei bambini e per il loro sviluppo personale e sociale. In **Irlanda del Nord** e in **Scozia,** non intervengono su aspetti relativi all'apprendimento, all'insegnamento o ai risultati ottenuti. Le équipe di ispezione possono (**nell'Irlanda del Nord**), o devono (**Scozia**) anche includere valutatori associati, che sono insegnanti, attualmente in servizio in una scuola diversa da quella sottoposta alla valutazione. Il loro coinvolgimento aggiunge un elemento di valutazione tra pari, al processo ispettivo.

B La relazione tra status e qualifiche richieste

Nella maggior parte dei paesi, i valutatori esterni godono di uno **status** permanente di funzionario pubblico e sono assunti dall'autorità centrale (o regionale) responsabile della conduzione della valutazione esterna. Il reclutamento di questi posti si basa sempre su una procedura di concorsi aperti a tutti. Alcune autorità (come quelle della comunità fiamminga del Belgio e dell'Austria), hanno creato comitati di selezione o commissioni di consulenza che stilano una graduatoria dei candidati migliori. Questo elenco viene trasmesso all'organo incaricato della selezione finale, che è invariabilmente il ministero dell'educazione.

I paesi che offrono uno status di funzionario pubblico ai valutatori, sono quelli in cui le condizioni di accesso al posto in questione, sembrano essere le più rigorose (figura 4.3). Oltre a richiedere ai candidati il possesso di un diploma, alcuni chiedono loro di completare un corso specialistico o di superare un esame di certificazione o ambedue. Il Regno Unito (Inghilterra e Galles) è l'unico paese a imporre che i candidati soddisfino tali requisiti, senza garantire un posto di lavoro ai candidati che adempiono a queste condizioni. Concorsi aperti a tutti (o altre forme di esame) sono anche una procedura assai comune di reclutamento, nei paesi in cui i valutatori esterni godono di uno status permanente di impiegati dell'autorità di valutazione. In alcuni casi (come per la Spagna e il Portogallo), i concorsi devono essere visti come parte integrante della procedura di reclutamento dei dipendenti pubblici in generale, piuttosto che di una procedura adottata per assegnare la posizione di valutatore esterno in quanto tale.

In **Spagna** e **Polonia**, coloro che superano con successo questo concorso, vengono abilitati permanentemente alla posizione di ispettore scolastico. In **Portogallo** i candidati alla posizione di ispettore vengono reclutati tra i funzionari pubblici (insegnanti o amministratori scolastici) tramite concorso. Una commissione valutatrice è responsabile di redigere una proposta finale dell'elenco di candidati, da sottopore all'Ispettore capo per l'approvazione. Ai candidati viene richiesto di completare una formazione specifica e un tirocinio di un anno, prima di poter diventare ispettori. Nel **Regno Unito** (**Inghilterra** e **Galles**), avere un rendimento soddisfacente nelle procedure di valutazione Ofsted/Estyn, dà diritto al candidato di registrarsi come abilitato al lavoro, in qualità di membro di un'équipe di ispezione. Però non garantisce, da solo, l'assunzione. Gli appaltatori di servizi di ispezione, fanno le loro offerte nel corso di appalti competitivi, per contratti relativi alla conduzione di ispezioni programmate, e formano le loro équipe di valutatori con gli ispettori certificati alle loro dipendenze, o che lavorano per loro sotto contratto. I candidati alla posizione di ispettore, in **Slovenia,** devono superare un esame di abilitazione alla professione entro un anno dal completamento del periodo di prova. Successivamente alla nomina, per mantenere la posizione, essi devono sostenere un esame professionale una volta ogni quattro anni. Tuttavia questo requisito è attualmente in fase di revisione.

Un'altra caratteristica della procedura di reclutamento dei dipendenti pubblici è un periodo di prova. Infatti, i paesi che hanno periodi di prova per i valutatori esterni, vale a dire Belgio (Comunità fiamminga), Germania, Francia, Paesi Bassi. Regno Unito (Scozia), Polonia (nel caso del *kurator* ma non

degli ispettori consiglieri - *wizytator*) e Slovenia, sono anche paesi in cui gli ispettori godono dello status di funzionario pubblico.

I paesi che affidano la valutazione esterna a **esperti indipendenti,** hanno la tendenza ad accettare candidati dotati di una gamma di qualifiche più ampio (meno legate all'insegnamento), affinché essi possano dimostrare, di possedere l'esperienza richiesta dalle problematiche educative o dalla gestione della qualità.

In **Islanda**, i criteri per la selezione di un valutatore esterno sono la prova evidente di una conoscenza approfondita, di esperienza nell'istruzione obbligatoria e di competenze nell'ambito della valutazione o della gestione della qualità. Le autorità scolastiche locali, in **Ungheria,** appaltano la valutazione all'esterno, a pedagogisti o istituti di ricerca – nella maggioranza dei casi, gli istituti pedagogici regionali (MEPI). **Islanda e Ungheria** sono anche i soli due paesi che offrono un diploma in certificazione. Comunque in nessuno dei due paesi, il possesso di un diploma è una condizione essenziale per accedere alla posizione di valutatore esterno.

FIGURA 4.3: RELAZIONE TRA STATUS DI SERVIZIO E QUALIFICHE FORMALI E PROFESSIONALI RICHIESTE AI VALUTATORI ESTERNI DI SCUOLE (FUNZIONI EDUCATIVE E ALTRE EVENTUALI FUNZIONI). ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

	Nessun requisito di qualifiche formali (ma possibilmente corsi specializzati)	**Qualifiche di insegnamento o altro diploma**		
			Più corso specializzato in valutazione	**e/o esami di abilitazione**
Status di funzionario pubblico/Contratto di assunzione (permanente)		**DK**, **DE**, **IE**, **NL**, **AT**, **SE**$_2$, **CZ**$_1$, **EE**$_1$, **CY**, **LV**, **LT**$_1$, **SK**$_1$	**FR**$_1$, **PT**, **UK (NI)**, **LI**, **RO**$_{1-2}$	**BE nl**, **ES**$_{1-5}$, **UK** (HMIE in **SC**$_1$), **PL**$_1$, **SI**
Contratto di impiego (temporaneo)	**UK (***lay inspectors* **in SC1)**	**PT**	**UK** (*associated assessors* in **SC**$_1$), **RO**$_2$	**IS**$_{1-2}$
Esperti indipendenti	**DK**, **UK** (*lay inspectors* in **I/G**$_1$), **HU**$_2$			**UK** (*enrolled inspectors* e *registered inspectors* en **I/G**$_1$), **IS**$_{1-2}$

(–): BE fr, BE de, IT, LU, FI, NO, BG, MT (vedere note in allegato) (:):

Significato degli indici: Nota esplicativa

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Danimarca: solamente la valutazione condotta da EVA.
Svezia: il NAE utilizza il proprio personale ed esperti indipendenti, allo scopo della valutazione esterna delle amministrazioni comunali, e dal 2003, per la valutazione esterna delle scuole. Gli esperti indipendenti non devono soddisfare alcun requisito di qualifica ufficiale. Invece, vengono scelti sulla base della loro esperienza, nel campo oggetto dell'indagine.
Regno Unito (E/W): l'informazione è relativa agli ispettori indipendenti assunti dai responsabili scolastici, che organizzazione le ispezioni sotto contratto con Ofsted/Estyn. Gli HMI, dipendenti pubblici e parte del personale permanente di Ofsted/Estyn, conducono anche l'ispezione di alcune scuole. Le loro responsabilità includono la creazione di una struttura regolamentare per l'ispezione e l'impostazione e il mantenimento dei registri di coloro che sono stati approvati per il lavoro come membri delle équipe di controllo *(enrolled inspectors)* e di coloro che sono stati approvati come ispettori capo *(registered inspectors)*. Le ispezioni regolari delle scuole vengono condotte da appaltatori indipendenti, responsabili per la formazione delle équipe di ispettori con i nominativi presenti nei registri.

Nota esplicativa

SIGNIFICATO DELLA NUMERAZIONE PICCOLA USATA NELLE FIGURE

a) I dettagli concernenti le modalità di valutazione presi in considerazione

Francia: (1) valutazione del piano scolastico da parte dello IEN (*écoles*) e IPR (*collèges*) e (2) valutazione dei *collèges* da parte delle autorità accademiche
Svezia: (1) valutazione svolta dalle amministrazioni comunali e (2) supervisione delle scuole da parte della NAE, in presenza di denuncia di mancata conformità delle stesse alla regolamentazione nazionale.
Regno Unito (E/W): valutazione eseguita (1) da OFSTED/Estyn e (2) da LEAs
Regno Unito (SC): valutazione eseguita (1) da HMI e (2) dalle LEA.
Islanda: (1) metodi di valutazione della valutazione interna e (2) scuole di valutazione.
Repubblica Ceca: valutazione eseguita (1) dall'ispettorato e (2) dalle autorità organizzative locali di servizi educativi.
Estonia: valutazione eseguita da (1) agenzia statale di supervisione e (2) dalle autorità organizzative locali (nella maggior parte dei casi le amministrazioni comunali).
Lituania: valutazione eseguita (1) dall'ispettorato e (2) dalle autorità organizzative locali.
Ungheria: (1) valutazione obbligatoria interessata agli aspetti relativi alla gestione (valutazione politicamente orientata) e (2) valutazione opzionale interessata agli aspetti educativi (valutazione orientata sullo sviluppo)
Polonia: valutazione eseguita (1) dal *kuratorium* e (2) dalla amministrazione comunale *(gmina)*.
Romania: valutazione eseguita (1) dall'ispettorato e (2) dalla Commissione nazionale di valutazione e accreditamento dell'istruzione preuniversitaria.

Slovacchia: Valutazione eseguita (1) dall'ispettorato e (2) dalle autorità organizzative locali di servizi educativi.

b) Variazioni regionali

Spagna: valutazione condotta in (1) Andalusia, (2) Catalogna, (3) isole Canarie, (4) Paesi Baschi, (5) comunità autonome rimanenti.

In alcuni paesi, la posizione di valutatore viene dichiarata incompatibile con alcune posizioni o impieghi nel settore pubblico. Nella comunità fiamminga del Belgio, per esempio, nessun valutatore può avere un mandato politico, occupare una posizione gestionale all'interno delle autorità organizzative locali, o essere dipendente di un istituto scolastico. La condizione più comune è che i valutatori non possano più esercitare la propria professione di insegnanti. Tuttavia, questa regola non è applicabile in paesi che usano esperti indipendenti per la conduzione della valutazione esterna, come ad esempio il Regno Unito (Inghilterra e Galles) e Ungheria. Questi esperti sono sempre liberi di combinare il lavoro di valutatori esterni con una possibile carriera scolastica.

SEZIONE 2 IL COINVOLGIMENTO DEI VALUTATORI ESTERNI NEL MONITORAGGIO DELLA VALUTAZIONE

A. Modifiche nella promozione supervisione richieste come risultato della valutazione

Questa sezione esamina più da vicino il ruolo dei valutatori esterni, nella fase di controllo successiva alla valutazione. Al contrario delle sezioni 1 e 2 del Capitolo 3, non analizza le conseguenze della valutazione dal punto di vista della scuola, ma esamina invece il coinvolgimento degli stessi valutatori nell'implementazione delle modifiche. Quindi, qualsiasi azione intrapresa o suggerita da altri soggetti, non viene presa in considerazione nella figura (come ad esempio, nel caso di un'autorità scolastica che ritiri l'accreditamento ad una scuola, in seguito a risultati insufficienti della valutazione).

In tutti i paesi, i valutatori esterni sono obbligati a redigere un rapporto dei risultati della loro valutazione. In alcuni di essi, il rapporto riporta semplicemente, la loro valutazione su come operi in particolare una scuola. Descrive i punti forti e quelli deboli, evidenziando eventuali difformità dai requisiti legali. È poi compito della direzione della scuola o dell'autorità educativa intervenire nel modo che ritiene opportuno per la situazione.

In altri paesi, ai valutatori viene chiesto di fare un passo ulteriore e fornire suggerimenti su possibili miglioramenti. Nel caso di difformità con la legge, il potere di alcuni valutatori viene ulteriormente esteso, permettendo loro di fornire alla scuola o alle autorità organizzative locali, la soluzione per risolvere la situazione. Una volta deciso quale debba essere il piano di azione, i valutatori esterni sono a volte chiamati a monitorare il progresso della scuola, nella fase della sua implementazione. Infine, alcuni valutatori forniscono alle scuole delle scadenze, entro le quali l'intervento correttivo deve essere intrapreso.

> Nei **Paesi Bassi**, l'ispettorato può solo fornire istruzioni per le modifiche, nel caso in cui non vengano soddisfatti dei requisiti obbligatori. Non ha alcuna autorità per imporre l'implementazione. Il ministero è informato ed è responsabile per prendere le misure adeguate. Ciononostante, l'ispettorato è chiamato a verificare che le scuole abbiano apportato le modifiche dove necessario. Quando un'indagine di supervisione in **Svezia** indica che una scuola non è conforme ai requisiti legali, il NAE ammonisce i responsabili e chiede loro di rettificare la situazione. Quando questo avviene, la scuola ha un limite di tempo preciso, per intraprendere un intervento correttivo. Dopodiché controlla, per verificare che la situazione sia stata effettivamente cambiata. Nel **Regno Unito** (**Inghilterra** o **Galles**), le équipe di ispettori indipendenti sotto contratto con Ofsted/Estyn, preparano un rapporto sull'ispezione che deve includere le raccomandazioni sulle modifiche da effettuare per migliorare la situazione. La responsabilità del monitoraggio del progresso della

scuola, in relazione a queste raccomandazioni, non è a carico dell'appaltatore ma dell'*Her Majesty's Inspectors* della Ofsted/Estyn. Il HMIE, in **Scozia**, visita le scuole uno o due anni dopo la pubblicazione del rapporto di valutazione, per verificare il progresso. In ogni rapporto di ispezione, l'HMIE identifica i punti di forza strategici e indica l'intervento da seguire ed è poi sulla base di quest'ultimo che il progresso viene giudicato nel corso di un'ispezione di controllo successiva. In **Estonia**, le ispezioni di verifica vengono condotte se l'ispettorato lo ritiene necessario. In generale, basta un rapporto inviato dal capo di istituto, in cui si dichiara che la situazione oggetto della critica è stata risolta,

Nella **Repubblica Ceca**, ad ogni scuola viene assegnato un periodo di tempo "ragionevole" per implementare i cambiamenti suggeriti dai valutatori. Alla scadenza di questo periodo, un singolo ispettore (piuttosto che l'équipe al completo), torna alla scuola per una visita di controllo. Se le carenze non sono state risolte, l'ispettore può fissare una data per una seconda ispezione di controllo. Gli ispettori scolastici in **Slovacchia** danno alle scuole un anno di tempo per prendere delle misure correttive.

In quattro paesi, i valutatori sono autorizzati a fornire istruzioni per i cambiamenti e a intervenire, se le modifiche non sono state implementate come richiesto.

È il caso della **Repubblica Ceca** e di **Cipro.** Nella **comunità fiamminga del Belgio**, gli ispettori intraprendono misure disciplinari nei confronti di scuole o persone, se i risultati dell'ispezione sono negativi anche la seconda volta. In **Slovacchia**, l'ispettorato può avviare un'azione disciplinare nei confronti della persona (e), ritenuta(e) responsabili per la mancata implementazione delle modifiche suggerite e, se necessario, sospenderle dal servizio. Dopo la riforma della valutazione del 2004, in **Lettonia**, viene richiesto alle équipe di esperti, di fornire suggerimenti per i cambiamenti, fissare limiti temporali per l'implementazione degli stessi, verificare che questi siano stati implementati e intervenire se non vengono implementati nel modo richiesto.

FIGURA 4.4: COINVOLGIMENTO DEI VALUTATORI ESTERNI NELL'IMPLEMENTAZIONE DELLE MODIFICHE NELLE FUNZIONI EDUCATIVE (E POSSIBILMENTE ALTRE FUNZIONI) CONDOTTA DALLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

	BE	BE nl	DK	DE	EL	ES[1-4]	FR[1]	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE[2]	UK (E/W/NI)	UK (SC)[1]	IS[1-2]	LI	NO	BG	CZ[1]	EE[1]	CY	LV	LT[1]	HU[2]	MT	PL[1]	RO[1]	SI	SK[1]
A		●	●	●		●	●	●			●	●	●		●	●	●	●	●			●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
B		●	●	●		●	●	●			●	●	●		●	●	●	●	●			●		●					●	●	●	●
C		●		●		●					●	●			●							●		●					●		●	●
D	(–)	●			(–)				(–)	(–)				(–)	●	●	●		●	(–)	(–)	●						(–)			●	●
E		●						●			●				●	●	●		●			●	●	●					●		●	●
F		●																				●		●								●

A= Stilare un rapporto relativo alla situazione
B = Fornire raccomandazioni relative ai cambiamenti necessari
C = Istruire le scuole sull'implementazione dei cambiamenti
D = Impostare limiti temporali per l'implementazione dei cambiamenti
E = Controllare se le modifiche sono state implementate
F = Intervenire se le modifiche non sono state implementate come richiesto

(–): vedere note in allegato

Significato degli indici: vedere la nota esplicativa della figura 4.3.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

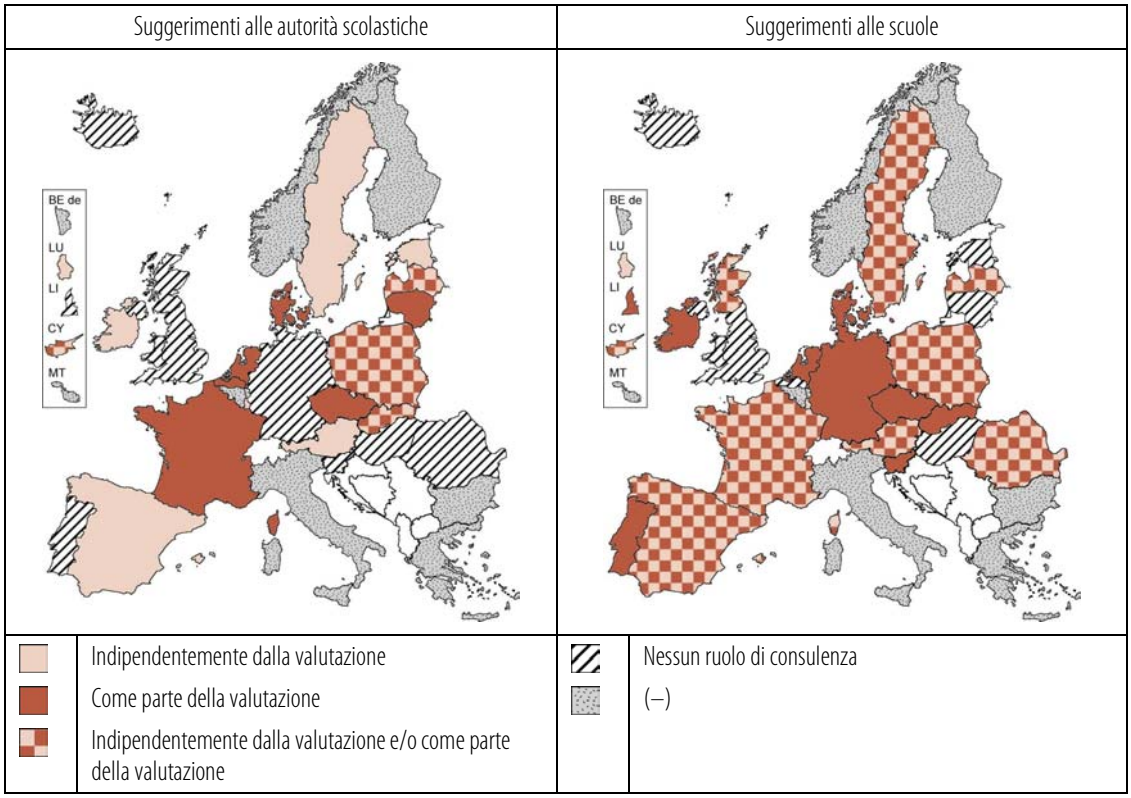
Germania: al contrario del *Schulaufsicht*, la *Schulinspektion* di Brema non ha il diritto di impartire istruzioni alle scuole.
Danimarca: solamente la valutazione condotta da EVA.
Spagna: il coinvolgimento dei valutatori varia da una comunità autonoma all'altra. In Andalusia, Isole Canarie e Catalogna, l'ispettorato scolastico emette le raccomandazioni, mentre le scuole stesse sono responsabili della

redazione dei propri piani di miglioramento. Nei Paesi Baschi, gli ispettori preparano semplicemente un rapporto ed è responsabilità del consiglio scolastico preparare i suggerimenti per il miglioramento.
Regno Unito (E/W/NI): nonostante tutti i rapporti di ispezione identifichino elementi che devono essere migliorati, e tutte le scuole devono produrre una risposta scritta, per la maggioranza delle scuole non vi è ulteriore coinvolgimento da parte dell'ispettorato. Tuttavia, nel caso di una piccola minoranza di scuole, identificate come fonte di preoccupazione, l'ispettorato effettua un monitoraggio/ controllo dei progressi ottenuti dalla scuola.
Islanda: i valutatori esterni consigliano, solo occasionalmente, le scuole, sugli elementi che possono essere migliorati.

B Il ruolo di consulenti dei valutatori

Negli ultimi anni, molti paesi hanno ridefinito le aree di competenza dei valutatori esterni, diminuendo il loro ruolo di controllori e supervisori, rinforzando allo stesso momento, la loro influenza come consulenti e consiglieri. Questa tendenza è stata alimentata dall'aumentata autonomia delle scuole. La relazione tra valutatori esterni e la loro scuola viene quindi definito, sempre più, come un'associazione, fondata sul dialogo e sul supporto. In Austria e in Norvegia, in particolare, il valutatore esterno viene considerato un *critical friend*.

FIGURA 4.5: IL RUOLO DI CONSULENTI DEI VALUTATORI ESTERNI DELLE FUNZIONI EDUCATIVE (ED EVENTUALI ALTRE) CONDOTTE DALLE SCUOLE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01



(–): vedere le note in allegato

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Danimarca e Regno Unito (SC): solo valutazione condotta rispettivamente da EVA e da HMIE.
Svezia: a livello centrale, la figura si riferisce alla supervisione delle scuole da parte della NAE, in presenza di denuncia di mancata conformità delle stesse alla regolamentazione nazionale.
Regno Unito (E/W/NI): valutazione eseguita da OFSTED/Estyn/ETI. Le LEA in Inghilterra e Galles sono anche responsabili per il monitoraggio del rendimento delle scuole e devono fornire consigli e supporto, specialmente a quelle scuole causa di preoccupazione.
Islanda: i valutatori esterni consigliano, solo occasionalmente, le scuole sugli elementi che possono essere migliorati.
Repubblica Ceca, Estonia, Polonia e Slovacchia: solo le valutazioni condotte dall'ispettorato scolastico.

Ungheria: solo la valutazione opzionale centrata sugli aspetti educativi (*development-oriented evaluation*).
Lituania: solo la valutazione condotta da EVA, dall'agenzia statale di supervisione.

Come spiegato in precedenza, ci si attende spesso che questi valutatori includano nel loro rapporto di valutazione delle raccomandazioni, fondate sulle loro rilevazioni, con l'intenzione di migliorare la qualità, la conformità ai regolamenti e/o promuovere una maggiore efficienza. Queste raccomandazioni possono essere dirette verso le singole scuole oppure o verso le autorità scolastiche (locali, regionali o nazionali), oppure verso entrambe contemporaneamente.

Considerata la grande esperienza dei valutatori esterni e la loro ottima conoscenza delle questioni educative, per non parlare delle considerevoli informazioni disponibili sullo stato del sistema scolastico, all'interno del propri dipartimenti, è comprensibile che essi siano spesso chiamati a offrire consulenza su questioni educative, in circostanze che non abbiano alcuna relazione, con la valutazione scolastica in sé. Quindi, a volte le scuole si possono rivolgere a loro per consigli, senza avere di fatto avuto difficoltà specifiche o senza avere rilevato tali difficoltà nel corso di una valutazione. In modo analogo, le autorità scolastiche possono beneficiare dei loro consigli, quando progettano le proprie politiche scolastiche.

SEZIONE 3 FORMAZIONE E SUPPORTO PER I VALUTATORI INTERNI

Nella maggior parte dei paesi, la valutazione interna è obbligatoria e viene incoraggiata e raccomandata nei rimanenti (vedere anche la figura 1.4 nel Capitolo 1). In ogni paese, fatta eccezione per alcuni *Länder* tedeschi e per l'Estonia, questo tipo di valutazione si concentra sia sulle funzioni educative, che su quelle amministrative.

La valutazione interna comporta un processo complesso, il quale richiede abilità specifiche, che il personale della scuola non è sempre in grado di fornire. Secondo un'opera pubblicata recentemente sui percorsi di autovalutazione in Europa([2]), come pure secondo un articolo accademico di autore norvegese([3]), le abilità richieste sono quelle di trovare prove tramite la raccolta delle informazioni e l'interpretazione dei risultati.

La sezione esamina fino a che punto gli addetti alla valutazione interna vengono aiutati ad acquisire questo tipo di competenze.

A. Preparazione prima dell'assunzione delle funzioni

Al contrario dell'elenco, spesso dettagliato, di qualifiche richieste ai valutatori esterni (esaminati nelle due sezioni precedenti), le norme che regolano la nomina dei valutatori interni sembrano essere meno esigenti.

Quasi tutti i paesi adottano almeno una modalità di valutazione interna delle scuole, in cui il capo di istituto agisce come valutatore, generalmente aiutato da altri insegnanti dello staff della scuola. Poiché la maggioranza dei paesi richiede ai capi di istituto di possedere esperienza nel campo dell'insegnamento, si può concludere che i soggetti principali del processo di valutazione devono possedere l'abilitazione all'insegnamento ([4]).

([2]) *Self-evaluation in European schools, a story of change*, John MacBeath con Michael Schratz, Denis Meuret e Lars Jakobsen, Routledge Falmer, 2000.
([3]) 'School-based evaluation: a close-up', di Trond Alvik, in *Studies in Educational Evaluation*, vol. 21, 1995, pp. 311-343.
([4]) L'unica eccezione è la Svezia dove i candidati per la posizione di capo di istituto devono fornire prove certe di competenza in campo pedagogico (incluso conoscenze della teoria o pratica dell'insegnamento), ma non esperienza nella formazione di insegnanti o nell'insegnamento in quanto tale.

In risposta all'importanza sempre maggiore accordata alla valutazione interna, un numero sempre maggiore di paesi offre ai valutatori, una formazione specifica. Mentre pochi sono i paesi ad imporre questo tipo di formazione, svariati sono invece quelli che lo offrono ai valutatori o sono pronti a renderla obbligatoria.

Nonostante la valutazione interna venga solo incoraggiata nella **Comunità fiamminga del Belgio**, ai capi di istituto e agli insegnanti delle scuole di istruzione secondaria viene offerta una formazione adeguata. Alcuni ***Länder*** in **Germania**, alcune **Comunità autonome** in **Spagna**, e alcune municipalità in **Islanda** e in **Ungheria,** offrono corsi di valutazione agli interessati. La **Grecia** organizza regolarmente seminari di formazione in servizio per valutatori, con ulteriori sessioni di formazione, come risposta a bisogni specifici. In **Austria,** il *Pädagogischen Institute* (istituto di formazione permanente) offre corsi di valutazione a tutti gli insegnanti e capi di istituto. Nell'ultimo caso, la formazione nella valutazione interna è obbligatoria. Inoltre, recentemente gli sforzi sono stati diretti verso il *Schulinterne Lehrerfortbildung* (aggiornamento permanente nelle scuole), in modo da supportare le scuole nella loro valutazione interna e nella progettazione del piano di sviluppo delle scuole. In **Portogallo**, in cui la valutazione interna viene incoraggiata, i corsi di valutazione vengono forniti a beneficio degli insegnanti e capi di istituto, da centri di formazione associati alle scuole e istituti di formazione universitaria.

In **Norvegia**, alcune municipalità offrono corsi di valutazione alle scuole. La maggioranza delle municipalità incoraggiano lo scambio di esperienze fra le scuole in maniera sistematica e offrono loro un supporto nelle attività di valutazione. Un programma quadriennale per lo sviluppo della qualità, nelle scuole primarie e secondarie, include alcune misure di valutazione come parte del loro impegno allo sviluppo delle capacità. In **Lituania**, corsi di formazione vengono forniti dal *Mokyklų tobulinimo centras* (Centro per il miglioramento della scuola) e il *Pedagogų profesinės raidos centras* (Centro di sviluppo professionale insegnanti). A **Malta**, sessioni di formazioni vengono offerte a tutti i capi di istituto.

È necessario notare che, tutti i capi di istituto in oltre un terzo dei paesi ([5]), devono o dovranno frequentare un corso di formazione specifica preliminare, che li prepari ai loro doveri, formazione che può prevedere dei corsi sulla valutazione.

Nel **Regno Unito**, una rete nazionale di formazione di standard e qualifiche professionali, con comprende un *National Professional Qualification for Headteachers* (NPQH) rivisto e rinforzato, è stata introdotta in **Inghilterra** nel 2000. Il programma è stato progettato per garantire a tutti i capi di istituto l'accesso a una formazione di alta qualità a ogni stadio della propria carriera. Dall'aprile 2004, sarà obbligatorio per tutti i capi di istituto al primo impiego, possedere il NPGH o avere un posto sul programma. In **Galles**, il *National Headship Development Programme* è il programma comprensivo dell'assemblea nazionale per il supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti. In **Irlanda del Nord**, è stato introdotto il *Professional Qualification for Headship in Northern Ireland*, abbreviato come PQH (NI). In **Scozia**, tutti i capo di istituto che verranno nominati in futuro dovranno possedere la *Scottish Qualification for Headship* (abilitazione scozzese a capo di istituto), che include un corso di formazione in valutazione come pure altri aspetti della gestione scolastica.

La **Romania** ha introdotto una normativa, in cui si stipula che tutti i capi di istituto devono essere formati in gestione scolastica, inclusa la valutazione interna. I capi di istituto hanno tempo fino al 1° settembre 2004, per soddisfare questo requisito.

B. Misure di sostegno

Oltre alla formazione specifica per valutatori interni, esiste un'ampia gamma di misure di sostegno a loro disposizione. Tali misure possono prendere la forma di persone, o di forum in cui scambiare le proprie esperienze, o ancora di sostegno finanziario. Alcune autorità incoraggiano l'uso di criteri, indicatori e linee guida utilizzate per la valutazione esterna. Questo si verifica particolarmente in quei

([5]) Per ulteriori dettagli, cfr. Eurydice, *Cifre chiave dell'istruzione in Europa 2002*, figura G18.

paesi in cui i risultati della valutazione interna vanno ad alimentare il processo di valutazione esterna (vedere capitolo 1, sezione 3).

Il ministero dell'educazione, in **Francia,** fornisce ai capi d'istituto degli indicatori, basati sui risultati di questo tipo di valutazione. Si tratta di indicatori standard in cinque campi (la popolazione scolastica, mezzi e risorse, risultati, aspetti operativi e l'ambiente), con l'aggiunta di riferimenti (medie nazionali, o medie di *académie* o *département),* mettendo quindi i capi d'istituto nelle condizioni di poter confrontare la propria scuola con altre. I **Paesi Bassi**, il **Portogallo** e il **Regno Unito** (**Scozia**) incoraggiano vivamente le scuole a utilizzare una struttura comune, sviluppata e utilizzata dagli ispettori per la valutazione esterna. In **Finlandia**, le scuole possono usare per la loro valutazione interna, la struttura di valutazione creata a scopo di valutazione su base nazionale. In **Svezia**, si incoraggiano le scuole a usare le linee guida generali di valutazione adottate da NAE nelle sue valutazioni esterne. In **Svezia**, un nuovo programma di qualità è in via di implementazione ed entrerà in vigore dall'autunno 2004. Il programma permetterà al NAE di prescrivere gli indicatori di qualità e gli standard che sono stati valutati e riportati nei rapporti di qualità (cfr. capitolo 2).

Nel **Regno Unito** (**Inghilterra**), il valutatore esterno (Ofsted) pubblica una guida su come utilizzare i criteri inseriti nella struttura per l'ispezione, come base dell'autovalutazione della scuola. Molte LEA hanno sviluppato le proprie strutture e i materiali per l'autovalutazione scolastica.

Nonostante non stiano pubblicizzando un approccio sistematico alla valutazione interna, in **Romania** e in **Slovacchia,** si raccomanda l'uso degli stessi criteri adottati dall'ispettorato statale.

Molti paesi hanno introdotto opportunità di rivolgersi a persone esterne alla comunità scolastica più immediata. Queste persone con background professionali diversi (esperti accademici che lavorano in campi relativi alla valutazione delle scuole, consulenti privati, formatori, funzionari municipali ecc.), vengono chiamate dalle scuole, grazie alla loro esperienza nel campo dell'istruzione o della valutazione. In generale, un'assistenza di questo tipo non è né obbligatoria né raccomandata in modo specifico. Si tratta di una possibilità a disposizione delle scuole, sostenuta in alcuni paesi da una legislazione specifica. Nella maggioranza dei casi, è la scuola a sostenere il peso economico dell'impiego di queste persone. Tale situazione non viene esaminata in questa sezione.

Alcuni paesi mettono risorse umane a disposizione delle scuole. Laddove i soggetti esterni sono impegnati in lavoro di valutazione interna per le autorità scolastiche (centrali, regionali o locali), il loro onorario è pagato dal loro datore di lavoro, quindi il servizio non è a carico della scuola. Possono essere formatori o, in altre parole, persone che lavorano in istituzioni per la formazione continua o iniziale rivolta a insegnanti o a capi d'istituto.

Questo è il caso della **Germania** e dell'**Islanda**. In **Austria**, i soggetti esterni impegnati nella valutazione interna lavorano per istituzioni di formazione iniziale o continua.

Possono anche essere funzionari delle autorità locali.

Questo è il caso di **Germania**, **Finlandia**, **Svezia**, **Regno Unito** (**Scozia**) e **Islanda**. Nel **Regno Unito (Inghilterra** e **Galles)**, le LEA devono fornire supporto e consigli alle scuole in difficoltà. Le scuole di maggiore successo ricevono un supporto più limitato. In **Norvegia**, alcune municipalità si affidano a consulenti pedagogici per offrire sostegno alle proprie scuole.

A volte gli esperti messi a disposizione delle scuole vengono da istituzioni del settore pubblico, che si occupano della qualità e della ricerca educativa.

Questo è il caso del *Zentrum für Schulentwicklung* (Centro di sviluppo scolastico) in **Austria**, il *Pädagogischen Arbeitsstelle* (commissione pedagogica) in **Liechtenstein** e, in **Slovenia**, dell'Istituto Nazionale di Istruzione, nel caso del progetto pilota *Ogledalo* che si occupa dei requisiti degli utenti.

In altri paesi, le risorse umane sono rappresentate da persone assunte dalle autorità locali o insegnanti di altre scuole.

In **Finlandia** e nel **Regno Unito (Scozia)**, le autorità locali possono pagare le parcelle di esperti o consulenti impiegati come risorse per la valutazione interna. In altri paesi come nel **Lussemburgo**, i consulenti lavorano per un organo privato sotto contratto con l'autorità centrale.

Nei **Paesi Bassi**, in **Finlandia** e in **Svezia**, le scuole si possono rivolgere a insegnanti o capi d'istituto di altre scuole per ottenere assistenza nella valutazione interna. In **Norvegia**, la revisione da parte dei propri pari viene adottata in molte scuole, come metodo di valutazione interna.

Il coinvolgimento delle risorse umane può variare. Si può distinguere tra coloro che sono impiegati dalle scuole per intraprendere il processo completo di valutazione interna e quelli che offrono consigli o aiutano le scuole per quanto riguarda la metodologia del processo (per esempio, nell'elaborazione delle informazioni raccolte o la preparazione di questionari). Il primo scenario è distinto da quello dell'ispezione, nella misura in cui viene originato dalle scuole, che possono determinarne la frequenza e gli oggetti valutati e che sono anche le sole nel determinare l'uso dei risultati. Nel caso delle risorse umane rese disponibili alle scuole, dalle autorità scolastiche, il secondo scenario è quello più frequente.

In alcuni paesi, esperti o formatori intervengono su una base ad hoc e con impatto limitato, sui progetti pilota finanziati dalle autorità, come nel caso di Italia e Lussemburgo (nel 1996 nei piani scolastici). Anche quando i progetti pilota di questo tipo vengono condotti a lungo termine, come nel caso degli schemi *Ogledalo* e *Mreža učečih se šol* in Slovenia, questi coinvolgono solo un numero limitato di scuole. La Norvegia sembra essere l'unica eccezione a questa regola.

In **Norvegia**, il NBE ha condotto un progetto pilota denominato “partecipazione esterna nei processi di valutazione locale” in cui gruppi di persone, incluso accademici, sono state coinvolte nelle varie fasi della valutazione condotta dalle scuole. Dal 2002 si raccomanda che tutte le scuole adottino modalità di valutazione interna, che coinvolgano persone sia all'interno che all'esterno delle scuole.

FIGURA 4.6 MISURE DI SOSTEGNO PER I VALUTATORI INTERNI DELLE SCUOLE, ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/01

	BE	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK (E/W/NI)	UK (SC)	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A		●		●		●		●				●		●		●	●	●		●						●	●	●	●	●	●	
B		●				●		●			●		●	●	●	●	●					●											
C	●	●		●				●	●		●	●		●	●	●	●	●	●	●			●								●	
D				●			●							●	●	●	●			●				●				●				
E		●									●			●		●	●									●			●			
F		●	(:)		(:)			●		(–)		●			●	●	●	●		●	(–)								●			
G								●				●		●	●	●	●			●		●										
H		●				●	●				●					●	●						●							●		●
I														●	●	●		●		●						●						
J		●				●										●																
K		●						●			●			●		●																

A = Formazione
B = Quadro generale e modelli di valutazione
C = Risorse umane
D = Indicatori sul sistema educativo (incluso risultati degli alunni)
E = Ricerca e altre pubblicazioni relative alla valutazione
F = Linee guida e manuali
G = Sito web
H = Criteri, indicatori e procedure utilizzati nella valutazione esterna
I = Scambio di esperienze / condivisione di buone pratiche
J = Modello di eccellenza EFQM
K = Supporto finanziario

(–): cfr. note in allegato

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Germania: (A) in alcuni *Länder*.
Spagna: (A, B) Andalusia, Catalogna, Isole Canarie, (I) Catalogna, (J) Castilla y León.
Svezia: è stata creata una nuova agenzia nazionale per il miglioramento scolastico, con lo scopo di fornire ulteriore supporto alle scuole e municipalità, nei loro sforzi di raggiungere obbiettivi nazionali, Tramite questa agenzia, lo stato offrirà supporto al lavoro sullo sviluppo della qualità, all'interno delle aree definite prioritarie a livello nazionale.
Regno Unito (E): lo *school governing body* viene supportato da un consigliere esterno con formazione speciale nella valutazione del rendimento del capo d'istituto su base individuale. Questa situazione non viene esaminata in questo studio.
Islanda: l'inclusione dell'Islanda in alcune categorie si relaziona con le pratiche più comunemente adottate.
Norvegia: le municipalità sono responsabili di tutti gli aspetti della valutazione. Le caratteristiche obbligatorie e misure di supporto per la valutazione interna variano di conseguenza. Solo in alcune municipalità vengono offerti degli indicatori, mentre le linee guida vengono sviluppate dal NBE.

Alcuni paesi pubblicano le informazioni su Internet, per renderle disponibili alle scuole e assisterle nella loro valutazione interna.

In **Austria**, la piattaforma Internet *Qualität in Schulen,* fornisce alle scuole informazioni aggiornate e strumenti, per la valutazione e per l'analisi dei dati e offre un forum per lo scambio delle esperienze, discussione e presentazione dei risultati. In **Finlandia**, materiali di supporto per l'autovalutazione delle scuole sono anche disponibili sul sito della NBE. In **Svezia**, le scuole hanno a loro disposizione il sito web SIRIS il quale contiene un database relativo alla valutazione delle scuole e alla qualità dell'istruzione. Ogni scuola rende la propria valutazione disponibile all'interno di questo database.

La **Norvegia** pone particolare attenzione sugli alunni, in quanto valutatori interni. Il sito web *Elevinspektørene* (alunni- ispettori) è stato creato per raccogliere, elaborare e analizzare le opinioni degli alunni in materia educativa. Il NBE ha sviluppato una *Ressursbanken,* una banca dati su base Internet, con informazioni, linee guida e esempio di pratiche positive. Nella **Repubblica Ceca,** l'ispettorato scolastico ha sviluppato un sito che contiene dati utili a scopo di valutazione interna.

In altri paesi, alle scuole vengono forniti indicatori statistici con l'intenzione di monitorare il sistema educativo, in modo da poter confrontare il rendimento dei propri alunni con quello di altri studenti e utilizzare il paragone ai fini della valutazione interna

In Francia, i capi di istituto nella scuola secondaria sono incoraggiati a utilizzare gli *indicateurs de pilotage des établissements secondaires* (IPES, o indicatori per il monitoraggio), prodotti dal ministero dell'istruzione e attualmente tre capi di istituto su quattro lo fanno. Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, ciascuna scuola riceve, in autunno, un rapporto chiamato *Performance and Assessment Report* (PANDA), che fornisce una panoramica del rendimento della scuola in relazione alla media nazionale. Le scuole vengono anche fornite dei *benchmark* per metterle in grado di confrontare il proprio rendimento con quello di altre scuole in contesto simile, come definito dalle statistiche sul numero di alunni che beneficiano di mensa gratuita e sul rendimento precedente degli alunni. Anche le LEA forniscono alle scuole dati complessivi di rendimento, per permettere loro di confrontare il proprio rendimento con quello di altre scuole della stessa zona. In **Scozia**, lo *Scottish Executive Education Department* fornisce a tutte le scuole le statistiche relative al rendimento dei propri alunni da utilizzare nell'autovalutazione. Queste includono dati comparativi e dati di rendimento misurati con gli obbiettivi nazionali. Inoltre, vengono forniti dati comparativi relativi alla frequenza e assenza da scuola, i costi scolastici per studente e le destinazioni degli studenti che lasciano la scuola. A **Malta**, sono stati recentemente stabiliti degli indicatori e iniziano ad essere usati.

RIEPILOGO

Le qualifiche prioritarie per i valutatori **esterni,** in Europa, sono normalmente una formazione di insegnante e un'esperienza professionale in campo educativo. In quasi la metà dei paesi considerati, i valutatori sono obbligati a completare un corso specializzato in valutazione e/o devono superare un esame di abilitazione.

Nonostante la maggioranza dei valutatori valuti sia funzioni educative che amministrative, i regolamenti corrispondenti sembrano dare considerevolmente meno attenzione all'esperienza amministrativa dei propri valutatori. Nei paesi in cui questa esperienza assume una certa importanza, generalmente ci si aspetta che questa sia stata acquisita “sul campo”, piuttosto che come risultato di una formazione istituzionale.

I valutatori che godono di uno status di funzionari pubblici, è più probabile debbano superare un esame di abilitazione piuttosto che i valutatori con un altro status professionale. I periodi di prova sono un'altra caratteristica associata esclusivamente allo status di funzionario pubblico. La conferma di questo status da parte della maggioranza dei paesi può riflettere il desiderio di creare una categoria permanente di personale con un approccio regolare e completo della valutazione. Il reclutamento di esperti indipendenti è una pratica poco comune nel contesto europeo.

Per quanto riguarda il coinvolgimento dei valutatori esterni nel processo di controllo successivo alla valutazione, viene richiesto alla maggioranza di loro di riportare nei loro rapporti delle raccomandazioni per modificare la situazione. In alcuni sistemi scolastici, i valutatori effettuano un monitoraggio del progresso delle scuole nell'implementazione delle modifiche. Tuttavia, sono rari i

casi in cui i valutatori sono personalmente autorizzati a prendere provvedimenti disciplinari, nel caso in cui le scuole non lo facciano.

I valutatori esterni possono anche assumere un ruolo di consulenza che va oltre i termini di riferimento della loro attività di valutazione o rendimento delle singole scuole. Grazie alle loro conoscenze approfondite e l'esperienza in ambito pedagogico, è possibile che venga chiesto a questi valutatori di consigliare le proprie autorità scolastiche e quindi contribuire, anche se in modo indiretto, alla formazione della stessa politica educativa.

Date le qualifiche e il sostegno richiesto dai valutatori esterni e il fatto che la valutazione **interna** è obbligatoria nella maggioranza dei paesi, i regolamenti che si occupano delle competenze dei valutatori interni non sembrano essere molto esigenti. Vengono offerti frequentemente corsi in valutazione a insegnanti e capi d'istituto che lo desiderano. Tuttavia, la formazione obbligatoria per capi d'istituto, incluso corsi in valutazione interna, sembrano essere una formula adottata sempre più spesso.

Virtualmente tutte le iniziative di supporto e guida offerte ai valutatori interni sotto forma di risorse umane, finanziarie o materiali, sono proposte che possono essere o non essere accettate dalle scuole.

Le misure di supporto più frequenti sono il ricorso a risorse umane e alla formazione del personale. Questo rappresenta un investimento a lungo termine. Forme di supporto più tecniche, quali riferimento a indicatori relativi al sistema scolastico o a criteri di valutazione esterna sono anche esse assai comuni.

Se l'impegno di un paese alla valutazione interna può essere rilevato dalla varietà delle misure di supporto offerte alle proprie scuole è ragionevole concludere che i paesi più avanti nel processo sono il Belgio (Comunità fiamminga), i Paesi Bassi, il Regno Unito e i paesi nordici. Dopo di loro vengono Germania, Spagna e Austria in cui lo sviluppo della valutazione interna è un fenomeno più recente.

CONCLUSIONI GENERALI

Lo scopo di questa conclusione generale è quello di mettere in contesto l'argomento valutazione e continuare la riflessione con una serie di domande. Più specificatamente, si considererà la posizione della valutazione delle scuole nel sistema di valutazione, le relazioni tra valutazione e decentralizzazione di competenze in materia di istruzione e infine le interrelazioni tra valutazione interna e valutazione esterna. Le domande sollevate successivamente, scaturiscono dal confronto delle varie situazioni in ogni paese. I lettori interessati ad avere una panoramica delle diverse parti dello studio, devono fare riferimento alle pagine delle sezioni di riepilogo, in fondo a ogni capitolo.

La valutazione delle scuole è al centro del sistema di valutazione?

Come risultato della presente ricerca, possono essere identificate quattro categorie principali del sistema di valutazione a seconda di cosa viene valutato (figura 1). Le prime due categorie pongono l'istituto scolastico al centro del sistema di valutazione.

In ambedue queste categorie, le scuole vengono valutate da un ispettorato nel caso di valutazione esterna e anche dalla comunità scolastica durante la valutazione interna (obbligatoria o fortemente consigliata). La valutazione condotta dall'ispettorato è di grande importanza in quasi tutti i paesi. In molti di essi, viene integrata da ispezioni condotte da dipartimenti specifici del governo.

La maggioranza di questi paesi ha stilato un elenco dei criteri nazionali, a scopo di valutazione esterna. Inoltre, in alcuni paesi (specialmente quelli del secondo gruppo) i risultati raggiunti dagli alunni possono essere utilizzati come base di valutazione del sistema educativo.

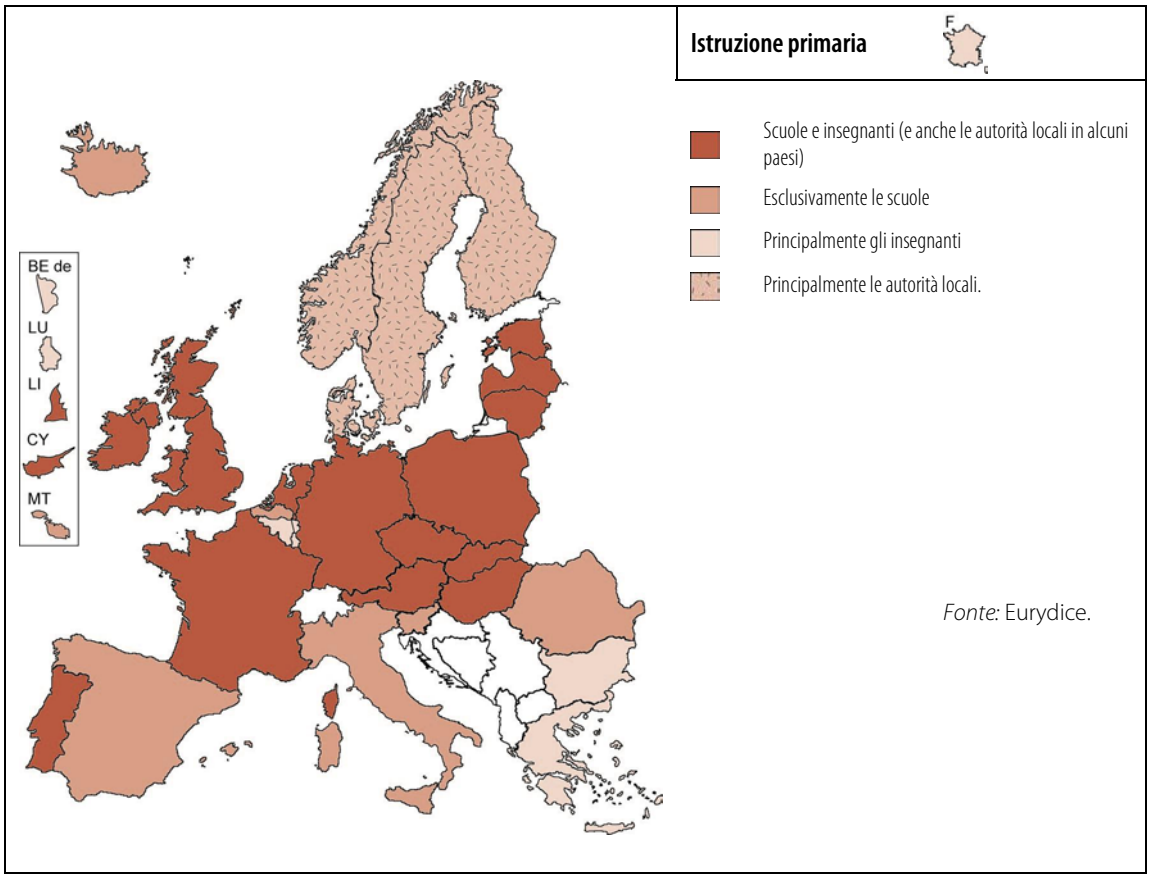
La differenza tra le due categorie è imperniata sull'esistenza di una valutazione degli insegnanti. Accanto alla valutazione delle **scuole,** gli **insegnanti** nel primo gruppo di paesi vengono valutati, in quasi tutti i casi, su base individuale dai propri capi di istituto.

> È il caso di **Germania**, **Irlanda, Paesi Bassi, Austria**, **Portogallo** e **Regno Unito** (**Irlanda del Nord**), come pure alla **Lettonia** e **Polonia**. È anche pratica comune nella **Repubblica Ceca**, **Estonia** e **Slovacchia**, tenendo presente che in questi paesi le autorità organizzative locali di servizi educativi agiscono anche come valutatori, come fanno in **Liechtenstein** dove gli insegnanti vengono valutati esternamente.
>
> In **Ungheria**, la situazione è simile, ma le scuole vengono valutate dalle autorità locali e non da un ispettorato o organo centrale. L'istruzione secondaria, in **Francia,** tende anche a riflettere questo modello, mantenendo nel contempo la valutazione esterna degli insegnanti accanto alla valutazione del capo di istituto.
>
> Il **Regno Unito** (con l'eccezione dell'Irlanda del Nord) e la **Lituania** sono in una posizione simile, con l'aggiunta di due ulteriori elementi, vale a dire la valutazione delle scuole da parte delle autorità locali, loro stesse valutate dal governo centrale. In **Lituania**, la valutazione degli insegnanti su base individuale, viene condotta dalla commissione di valutazione degli insegnanti della scuola.
>
> Infine, **Cipro,** può essere inserito in questo gruppo, poiché conduce contemporaneamente la valutazione di insegnanti e scuole, la prima delle quali sia interna che esterna e la seconda esclusivamente esterna.

Nel secondo gruppo di paesi, il sistema di valutazione si occupa esclusivamente della valutazione delle **scuole**. Gli insegnanti non vengono normalmente valutati su base individuale. Lo possono essere in circostanze eccezionali, in particolare se sono candidati per una promozione.

> **Belgio (Comunità fiamminga), Spagna, Islanda, Romania e Slovenia** mostrano alcune caratteristiche di questo modello. L'**Italia** si trova in una posizione simile, nonostante non abbia la valutazione esterna delle scuole. Il sistema di valutazione è basato principalmente sulla valutazione interna delle scuole. **Malta** si trova anch'essa in una posizione simile: la valutazione interna delle scuole è obbligatoria, mentre la valutazione esterna è ancora molto focalizzata sui singoli insegnanti.

FIGURA A: ASPETTI CENTRALI DEL SISTEMA DI VALUTAZIONE. ISTRUZIONE OBBLIGATORIA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.



Nelle altre due categorie di paesi, le scuole non sono centrali rispetto al sistema di valutazione.

Il terzo gruppo di paesi è caratterizzato da una valutazione (generalmente esterna) che si occupa principalmente e innanzitutto degli **insegnanti**. Questo può andare di pari passo con la valutazione esterna della scuola, da parte di valutatori specializzati che focalizzano su aspetti relativamente ristretti. La valutazione interna delle scuole è virtualmente inesistente o non molto diffusa.

Nel 2001, questa era la situazione del **Belgio**, (**Comunità francese** e **tedesca**), **Grecia**, **Francia** (istruzione primaria) **Lussemburgo** (istruzione primaria) e **Bulgaria**. La maggioranza di questi paesi, si sta muovendo gradualmente verso la valutazione delle scuole, ma questa modalità non si è ancora completamente stabilito, sia perché le scuole godono di poca autonomia o perché la valutazione delle scuole è un argomento politicamente delicato. Nell'istruzione secondaria in Lussemburgo, gli insegnanti vengono valutati dal capo di istituto.

Nell'ultimo gruppo di paesi, il sistema di valutazione si concentra sulle **autorità locali**, queste sono responsabili della valutazione dell'offerta educativa che esse organizzano e loro stesse vengono valutate dalle autorità centrali. Quest'ultima valutazione è solitamente condotta da agenzie nazionali. In questi paesi, le singole scuole non hanno una posizione centrale nel sistema di valutazione. La decentralizzazione è stata principalmente verso le municipalità, le quali possono delegare le loro responsabilità alle scuole e così fanno ogni volta che desiderano. La logica della situazione richiede, che le municipalità debbano essere al centro della valutazione. Solitamente gli insegnanti non vengono valutati su base individuale. D'altra parte, i risultati degli alunni vengono usati in ogni paese come base per la valutazione del sistema.

Questa è la situazione presente nei paesi nordici fatta eccezione per l'Islanda. La valutazione dell'offerta educativa viene condotta dalle municipalità che, in vari di questi paesi, inviano le informazioni al governo

centrale. La valutazione interna (autovalutazione) esiste in ogni paese ma non è sempre obbligatoria. Tuttavia, la valutazione delle scuole da parte dello stato centrale, si verifica in via occasionale o su base secondaria in **Danimarca** (qui viene condotta da dipartimenti specifici e in corso di sviluppo presso EVA). La valutazione da parte dello stato centrale sta anche prendendo corpo in **Svezia** dove il NAE, che ha garantito la supervisione di conformità con i regolamenti da parte delle scuole fin dai primi anni '90, sta assumendo responsabilità maggiori nella valutazione delle scuole a partire dal 2003.

Si può chiaramente individuare una relazione tra l'importanza della scuola nel sistema di valutazione di un dato paese e il grado di autonomia della scuola nello stesso paese. Nei paesi in cui la scuola non è centrale in quel sistema (come nel caso in cui la valutazione degli insegnanti o autorità locali è prioritaria), la loro autonomia pare più limitata.

Un contesto generale che contribuisce allo sviluppo della valutazione

Le due tendenze principali che hanno influito in modo determinante nella gestione dell'istruzione scolastica in Europa negli ultimi decenni – vale a dire la decentralizzazione dei mezzi e il progredire verso obbiettivi generalmente più uniformi a livello nazionale o superiore – sono senza dubbio tra le cause principali dell'interesse crescente nella valutazione delle scuole e, in modo più generale, dei sistemi educativi.

La decentralizzazione dei mezzi – sia che si riferisca alla gestione del personale e risorse, che di questioni educative (il modo in cui è organizzato l'insegnamento e il contenuto dei corsi di studio) – è evidente quasi dappertutto in Europa, anche se non agli stessi livelli in tutti i paesi. Questo fatto può essere attributo, da una parte, alle politiche degli anni '80 che tendevano a introdurre il concetto di efficienza nell'istruzione scolastica, accordando l'offerta ai requisiti economici e, dall'altra, alla crescente eterogeneità della popolazione scolastica ([1]), che imponeva lo sviluppo di una flessibilità considerevole nei contenuti e metodi dell'insegnamento. In generale, questa decentralizzazione è stata rivolta verso le scuole e, in alcuni paesi nordici, verso le municipalità([2]). Sono pochissimi i paesi in cui le decisioni in tutte le aree menzionate in precedenza, siano rimaste centralizzate.

A prima vista, come conseguenza della decentralizzazione, sembra si sia sviluppata una maggiore coerenza negli obbiettivi. La decentralizzazione e il mantenimento di un certo grado di coerenza può solo verificarsi contemporaneamente, se viene stabilito in modo chiaro un dato livello desiderabile di conseguimento accademico, come pure di obbiettivi di livello nazionale. In alcuni paesi, le variazioni tra le scuole considerate dal punto del conseguimento accademico degli alunni, identificate dalle autorità scolastiche o divulgate in studi internazionali, spiegano il motivo per cui gli standard (o capacità desiderate) per tutti gli alunni sono stati introdotti. In questo contesto, il sistema per la valutazione dell'offerta educativa assume nuove dimensioni. Deve prevedere il monitoraggio del conseguimento accademico degli alunni, per vedere se questo è conforme agli obbiettivi e agli standard fissati (del sistema educativo come pure delle scuole), ma deve anche valutare la qualità dei mezzi adottati per il conseguimento di quegli obbiettivi da parte di tutti i soggetti coinvolti nel processo, inclusi i capi di istituto, gli insegnanti e, in alcuni paesi, le autorità educative locali.

([1]) Questa eterogeneità crescente della popolazione scolastica può essere attribuita – anche se varia da un paese all'altro – alla "massificazione" dell'istruzione secondaria, alle modifiche nei modelli organizzativi studiati per rimandare il momento in cui gli alunni devono scegliere tra indirizzi diversi dell'offerta scolastica e ai flussi migratori della popolazione.

([2]) Per ulteriori dettagli, cfr. *Cifre chiave dell'istruzione in Europa* 2002, indicatore No. B.6, e *Questioni chiave dell'educazione in Europa*, Vol. 2. sul finanziamento dell'istruzione, 2000.

Le decisioni relative alla gestione delle risorse e all'offerta educativa (tempo di insegnamento, gruppi di alunni e contenuto dei corsi) sono in modo crescente definite dall'autonomia delle scuole, è quindi logico che nella maggioranza dei paesi sia nata, a livello scolastico, una "cultura della valutazione" ([3]).

Questa cultura della valutazione, attiva un duplice processo di valutazione interna e esterna. La valutazione esterna (da parte di rappresentanti delle autorità scolastiche) intende mantenere un dato livello di qualità sia per le singole scuole, che per il sistema educativo nel suo complesso. Tuttavia, le modifiche rese necessarie come risultato della valutazione esterna non possono essere introdotte in modo adeguato se non sono accompagnate da una valutazione interna. Questo sembrerebbe infatti, essere un processo più introspettivo, orientato al miglioramento di una situazione specifica, in risposta a un giudizio sul raggiungimento o meno di alcuni obbiettivi, ma anche ai problemi identificati alla fonte da coloro che ne sono direttamente coinvolti.

Un cambiamento nei concetti di valutazione

Il giudizio formato durante la valutazione ha una connotazione diversa a seconda della sua relazione o meno a norme o standard che dovrebbero essere rispettati, metodi o processi che dovrebbero essere adottati o risultati che dovrebbero essere raggiunti. Nel caso di una norma o di uno standard, il giudizio stabilisce se sia stato rispettato e, in caso di mancanza, può essere intrapresa un'azione disciplinare. Quando la preoccupazione è relativa all'implementazione di un processo, il giudizio è di gran lunga meno diretto. Deve essere impiegato un particolare metodo di insegnamento o gli alunni devono essere raggruppati secondo criteri particolari? Il giudizio si basa sull'esperienza e sui risultati della ricerca e, in ogni caso, spesso sfocia in consigli e raccomandazioni piuttosto che su l'insistenza sul cambiamento. Se la preoccupazione è relativa ai risultati, il giudizio è nuovamente chiaro – essi sono stati o non sono stati raggiunti. Sennò, sarà necessario avviare un cambiamento diretto ai mezzi o processi. Tuttavia, l'innovazione in termini dell'uno o dell'altro non garantisce un migliore rendimento in tutti i casi. Se non viene fatto nulla può essere avviata un'azione disciplinare.

La duplice tendenza che corrisponde alla decentralizzazione dei mezzi e la centralizzazione o maggiore coerenza degli obbiettivi ha, tra le altre cose, dato adito a cambiamenti importanti nella maggioranza dei paesi europei per quanto riguarda il centro dell'attenzione della valutazione esterna e la partecipazione alla valutazione interna.

L'oggetto della valutazione esterna si è evoluto insieme allo sviluppo descritto in precedenza. Dove la gestione delle risorse, organizzazione dell'insegnamento o contenuto dei corsi sono stati affidati alle scuole, i valutatori esterni che si occupavano precedentemente dei processi di insegnamento in classe, hanno gradualmente iniziato a occuparsi dei processi di organizzazione e gestione, associati alla più recente autonomia delle scuole. Dove gli obbiettivi sono stati fissati (specialmente per quanto riguarda il conseguimento accademico degli alunni), le funzioni assegnate ai valutatori esterni sono state adattate e sono state rese più varie: la valutazione e i consigli relativi a processi sono stati integrati da giudizi sui risultati ottenuti in relazione agli obbiettivi locali o nazionali, come pure il campo di intervento dell'azione disciplinare, quando le scuole non fanno alcun sforzo per migliorare la propria situazione. Queste tre fasi non sono pienamente evidenti in tutti i paesi, alcuni dei quali hanno funzionato tradizionalmente secondo un piano decentralizzato. Ciononostante la tendenza può essere considerata complessivamente rappresentativa.

Nel frattempo, **la partecipazione alla valutazione interna** è cambiata, anche se senza dubbio con un certo scarto temporale. Mentre i capi di istituto hanno solitamente valutato gli insegnanti – e in alcuni paesi lo fanno ancora – il concetto di valutazione interna è gradualmente 'maturato' arrivando a coprire

([3]) È solo logico che, in paesi come Finlandia e Norvegia, le autorità locali siano l'oggetto della valutazione, poiché in questi paesi la responsabilità decisionale è stata attribuita a loro con la decentralizzazione.

non solo la gamma completa di funzioni della scuola (che dipende direttamente dal suo grado di autonomia), ma anche il coinvolgimento attivo nel processo di valutazione, da parte della comunità scolastica nel suo complesso.

Interrelazione tra valutazione interna e valutazione esterna delle scuole

In pratica, il processo di valutazione interna ed esterna include sempre quattro fasi, cioè la raccolta delle informazioni rilevanti, il giudizio, la preparazione di un rapporto di valutazione e l'implementazione delle modifiche. Oltre a questo, i metodi e le procedure sono distinti gli uni dagli altri e il modo in cui i ruoli dei valutatori esterni e interni sono distribuiti può variare, a volte i modo considerevole.

La figura B espone queste quattro fasi e, per ognuna, identifica le caratteristiche comuni alle modalità di valutazione osservate in tutti o quasi tutti i paesi europei.

Nella valutazione esterna l'enfasi principale è sul **giudizio**. Questo deve prendere in considerazione un insieme di informazioni, in modo da essere il più comprensivo possibile (questo a volte significa definire elenchi di criteri di valutazione) e il più obbiettivo possibile (con l'uso a volte di scale di valutazione standardizzate). Il giudizio deve anche fornire un feedback alla scuola, ma spesso anche all'autorità scolastica centrale. L'offerta di consigli o l'implementazione di modifiche a livello scolastico sono due aspetti delle responsabilità dei valutatori che sembrano meno sviluppati. Quando deve essere redatta una proposta di miglioramento della qualità, questo è responsabilità della scuola interessata.

FIGURA B. CARATTERISTICHE DELLA VALUTAZIONE INTERNA ED ESTERNA DELLE SCUOLE COMUNI ALLA MAGGIORANZA DEI PAESI INTERESSATI DALLA RICERCA. ANNO SCOLASTICO 2000/2001.

Valutazione interna	Valutazione esterna
Valutatori – raccolta delle informazioni relative al funzionamento di una scuola (tramite discussioni, questionari) e a volte sulla base dei risultati accademici degli alunni (tramite dati nazionali) – analisi della situazione rispetto agli obbiettivi nazionali e locali o identificazione dei punti di forza e dei punti deboli. – redazione di un rapporto di valutazione di una proposta di miglioramento o di nuovi obbiettivi, per la scuola e per il valutatore esterno – implementazione delle modifiche a livello di scuola	Valutatori – raccolta delle informazioni relative al funzionamento di una scuola (tramite interviste, lo studio di documenti, inclusi i rapporti di valutazione interna, visite) e sulla base dei risultati accademici degli alunni (tramite dati nazionali) – analisi dei risultati rispetto agli obbiettivi nazionali e il rendimento delle scuole, e formulazione di un giudizio riguardo ai mezzi adottati (a volte con riferimento a un elenco predeterminato di criteri di valutazione) – redazione di un rapporto di valutazione per la scuola e preparazione di un rapporto per le autorità scolastiche – monitoraggio dell'implementazione delle modifiche da parte delle scuole e spesso contributo alla discussione a livello centrale sui regolamenti necessari per il miglioramento del sistema educativo nel suo complesso
Responsabilità principale: – identificazione dei mezzi necessari al miglioramento della qualità	Responsabilità principale: – monitoraggio della qualità del rendimento e verifica dell'effettiva introduzione dei miglioramenti

Fonte: Eurydice.

Nella valutazione interna, l'enfasi principale è posta sul **cambiamento**: tra i punti di riferimento nella determinazione di criteri, in campo educativo, si trovano spesso gli obbiettivi o le politiche educative stabilite dalle scuole. Il rapporto di valutazione interna spesso è associato alla redazione di una proposta di miglioramento della qualità o l'identificazione di nuovi obbiettivi specifici per una data scuola. La partecipazione da parte della comunità scolastica (il capo di istituto, gli insegnanti, i genitori, ecc.)

significa che i problemi possono essere identificati in modo più efficiente, poiché il livello di accettazione e coinvolgimento viene accresciuto nell'implementazione del cambiamento.

Oggi, la tendenza generale è di introdurre la valutazione esterna, che implica giudizi sul rendimento e sui mezzi, e la valutazione interna per lo sviluppo di strategie per migliorare la situazione corrente, mentre ambedue gli approcci possono identificare precisamente quegli aspetti che necessitano di miglioramento. In breve, è come se i mezzi per il miglioramento dovessero essere trovati all'interno di una data scuola (miglioramento della qualità), mentre la valutazione esterna comportava il mantenimento della qualità assicurando nel contempo che la scuola avesse veramente avviato un processo di modifica (assicurazione di qualità).

Oltre i principi: differenze tra paesi e aree di riflessione

Dalle caratteristiche apparenti nelle modalità di valutazione nella maggioranza dei paesi, è possibile identificare ciò che sta alla base dell'interrelazione tra i processi di valutazione interna e esterna, facendo riferimento al "denominatore comune minore" tra paesi. Tuttavia, mentre alcuni aspetti di questa interrelazione appaiono identici in tutti i paesi – o quasi in tutti – altri sembrano differire in parte. L'obbiettivo di questa sezione è di identificare queste differenze e suggerire argomenti di ulteriore ricerca.

È necessario per la valutazione interna e esterna condividere criteri di valutazione comuni?

Affinché il giudizio raggiunto da un valutatore esterno sia completo e obbiettivo è necessario raccogliere un corpus considerevole di informazioni, relative al funzionamento della scuole in esame (incluso molto spesso anche il rapporto di valutazione interna) e sul rendimento dei propri alunni. In generale, i criteri di valutazione esterna vengono fissati a livello centrale per assicurarne l'obbiettività. Questo significa che deve essere preso in considerazione un campo più ampio possibile di funzioni e che devono essere esaminati gli stessi aspetti in tutte le scuole, in modo da fornire un metro di paragone su base nazionale (regionale).

Nella maggioranza dei paesi, le scuole non sono obbligate a fare uso dei criteri di valutazione esterna nella conduzione della valutazione interna. Ciononostante, a volte, sono fortemente consigliate a farlo.

Quando questo si verifica, i valutatori esterni hanno una fonte ricca di informazioni utile ai loro fini valutativi. Tuttavia, è necessario notare che il compito di raccolta delle informazioni può essere molto laborioso per la scuola e non corrispondere necessariamente alle proprie necessità. La tentazione di minimizzare problemi per ottenere un buon rapporto di valutazione esterna, può anche risultare in certe omissioni. Se i valutatori esterni che tentano di ottenere informazioni complete e precise devono ripetere la valutazione, con riferimento agli stessi criteri nell'interesse dell'obbiettività, questa duplicazione della raccolta delle informazioni e dell'analisi per soddisfare i criteri nazionali, non ha molto senso, dati i costi e le energie necessarie. Si può quindi essere tentati di decidere per un approccio partecipativo, in cui i criteri di valutazione siano preparati dalla scuola su base interamente autonoma, tuttavia con dovuto riguardo agli obbiettivi nazionali e locali.

I valutatori esterni da parte loro dovrebbero anche prendere in considerazione i criteri di valutazione e gli obbiettivi stabiliti dalle scuole durante la valutazione interna in modo da potere, se necessario, qualificare il proprio giudizio.

È necessario integrare completamente la valutazione di insegnanti e la valutazione esterna delle scuole?

La maggioranza dei paesi che conduce la valutazione esterna delle scuole, prende in considerazione i fattori legati alla valutazione degli insegnanti e, in alcuni di essi, i valutatori effettuano osservazioni

dirette del lavoro in classe. Al contrario, in altri paesi, la valutazione delle scuole non comporta visite in classe.

Come regola generale, quando vengono valutati i singoli insegnanti, durante la valutazione delle scuole, questo non è mai inteso come un giudizio che serva a determinare la loro promozione o penalizzazione in alcun modo. Lo scopo di questa valutazione è esclusivamente quello di migliorare la qualità dell'insegnamento. Il giudizio in sé è normativo (vale a dire viene formato rispetto a uno standard o livello desiderabile di conseguimento di risultati accademici) dal punto di vista della scuola, ma non dei singoli insegnanti. Questo tipo di valutazione delle scuole contribuisce agli sforzi di miglioramento complessivo della loro efficacia.

Insieme alla valutazione delle scuole, in molti paesi c'è la possibilità di valutare gli insegnanti su base individuale con lo scopo di promozione o, nel caso di reclamo, intraprendere se necessario un'azione disciplinare. Le due procedure sembrano essere completamente separate.

Il miglioramento della qualità del servizio offerto dalle scuole dipende, fra le altre cose, dal miglioramento della qualità dell'insegnamento in classe. Quando e come è necessario valutare gli insegnanti e sviluppare strategie per migliorare la loro metodologia di lavoro? Questa è senza dubbio, oggi, una delle questioni più aperte alla discussione.

Fino a che punto è necessario che i valutatori esterni siano responsabili del monitoraggio dell'implementazione delle modifiche richieste risultanti dalla valutazione interna e esterna?

I valutatori esterni comunicano alle scuole il proprio giudizio, tramite un rapporto di valutazione, che viene normalmente discusso insieme al capo di istituto. I valutatori interni dal canto loro, preparano un rapporto di valutazione in cui presentano il loro giudizio. I requisiti relativi alla preparazione di una proposta per il miglioramento della qualità, che prende in considerazione i risultati della valutazione (interna e esterna) variano da un paese all'altro. In generale, è compito delle scuole preparare questo tipo di proposta.

Oltre alla preparazione di un piano di miglioramento della qualità, il grado di coinvolgimento dei valutatori esterni nel monitoraggio del processo di miglioramento varia in modo considerevole. In generale, viene affidato loro il compito di dare consigli o fornire alle scuole istruzioni chiare, in modo da potere guidare le modifiche necessarie.

Tuttavia, alcuni paesi conducono la valutazione esterna principalmente a scopo di controllo della qualità. In questi casi, i valutatori esterni si pongono più nella posizione di dare un giudizio obbiettivo rispetto a un numero molto ampio di parametri. Spetta alle scuole prendere le decisioni che incoraggino il miglioramento della qualità

Altri paesi sostengono un approccio con una maggiore enfasi posta sulla valutazione interna. I valutatori esterni si occupano del monitoraggio del processo e vari altri soggetti (formatori, consiglieri ecc) offrono loro supporto.

Occasionalmente è evidente un duplice processo. Da una parte, i valutatori nazionali si occupano del controllo qualità, mentre dall'altra le autorità locali agiscono anche come valutatori esterni supportando le scuole nell'implementazione delle modifiche richieste ([4]).

La distribuzione delle responsabilità nell'ambito della valutazione tra vari valutatori (che riferiscono sia alle autorità locali che a quelle nazionali, ma anche alla scuola) può creare delle difficoltà, quando alcuni aspetti delle loro raccomandazioni sono incompatibili. L'integrazione dei vari giudizi all'interno di una

([4]) Inoltre, è necessario notare, che in Finlandia e nel Regno Unito (Scozia), dove il ruolo delle autorità locali è molto vicino a quello descritto come un aspetto di "valutazione interna" nel modello precedente, la valutazione condotta dalle autorità locali in collaborazione alle scuole, viene denominata "valutazione interna".

singola proposta di miglioramento della qualità può rappresentare una vera sfida, ma allo stesso tempo garantisce coerenza. Da questo punto, il supporto dell'autorità locale, nel processo decisionale, ma anche in quello di stimolo al cambiamento, sembra altamente significativo. Dove le autorità locali non sono coinvolte nel campo educativo, i consulenti possono assumere questo ruolo come parte di educazione permanente o monitoraggio della valutazione interna.

Queste diverse opzioni emergono oggi in paesi che sono molto diversi, per quanto riguarda l'autonomia scolastica ed è probabile che l'adozione di un particolare approccio corrisponda alla ricerca di un giusto equilibrio tra autonomia e controllo dall'alto. Maggiore è l'autonomia delle scuole, più tenderà a rafforzarsi l'aspetto 'controllo della qualità. Minore sarà l'autonomia, maggiormente saranno incoraggiate le strategie per lo sviluppo dell'autonomia, specialmente tramite la promozione dell'autovalutazione. È necessario notare che in questi ultimi casi, l'introduzione della valutazione esterna (o monitoraggio) dell'autovalutazione sembrerebbe essere il quadro entro il quale si possa sviluppare in modo ottimale l'autonomia.

*

* *

Per concludere, la valutazione interna annuale, che si occupa di obbiettivi nazionali o locali, combinata con una valutazione esterna periodica più normativa, sembrano essere oggi le componenti principali della valutazione delle scuole. La prima tende a promuovere un miglioramento costante delle pratiche (con il supporto di consulenti o rappresentanti delle autorità locali), mentre la seconda è intesa a garantire il controllo della qualità e fornire alle autorità centrali gli elementi necessari al miglioramento del sistema educativo nel suo complesso.

I capi di istituto paiono essere i principali soggetti in questo scenario, responsabili sia della guida e della gestione delle risorse, ma anche della valutazione e dell'innovazione.

Dall'ottica della valutazione interna, gli sviluppi recenti puntano ad aumentare la partecipazione dei vari soggetti interessati all'istruzione offerta dalle scuole e specialmente gli insegnanti. Tuttavia risulta chiaro dai documenti ufficiali riguardanti le condizioni di lavoro degli insegnanti che, in generale, non sono in grande evidenza le questioni relative alla valutazione interna che sia dal punto di vista dell'orario di lavoro, delle funzioni speciali che questa valutazione comporta, o della formazione in servizio([5]). La valutazione interna può avere un impatto maggiore sulla vita degli insegnanti con la creazione di nuovi ruoli e con le sue implicazioni, per quanto riguarda alla formazione in servizio, tempi di insegnamento e altre considerazioni. Oggi, una chiara definizione di come essi debbano contribuire nel processo di valutazione ha la massima priorità.

Dal punto di vista del miglioramento della qualità e innovazione sarà il grado di sviluppo della valutazione interna a determinare i contorni della valutazione esterna. Più la prima sarà sistematicamente autonoma, più la seconda potrà essere discreta e complementare. Oggi la tendenza è verso lo sviluppo di una valutazione interna partecipata, che in tutti i casi esamina i punti di forza e i punti deboli delle scuole con una dovuta attenzione, sia ai problemi identificati dai vari soggetti al suo interno, che alle fonti esterne di informazioni come, ad esempio, il rendimento delle altre scuole. L'attivazione di un processo di questo tipo può liberare i valutatori esterni dalle richieste di una valutazione approfondita condotta regolarmente, incoraggiando invece lo spostamento del centro dell'attenzione sulla supervisione del processo di valutazione interna, monitorandone i risultati.

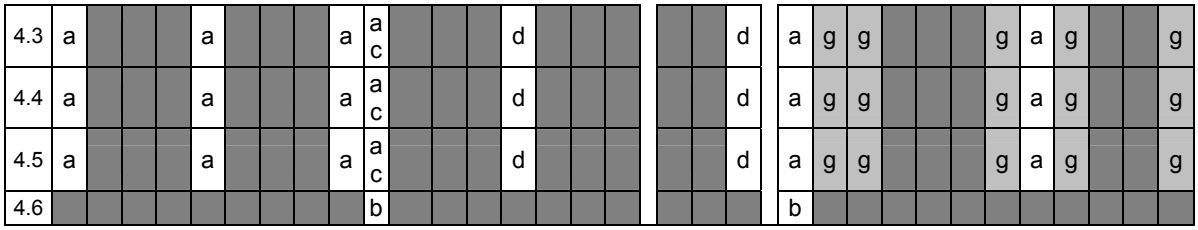
([5]) Cfr. La professione docente in Europa: Profili, tendenze e sfide. Rapporto III: Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale. *Questioni chiave dell'educazione in Europa*, Volume 3. Bruxelles: Eurydice, 2003.

ALLEGATO

NOTE ESPLICATIVE RELATIVE AD ALCUNI PAESI NON INCLUSE IN ALCUNE DELLE FIGURE

La tabella riportata sotto identifica quei paesi che non sono presi in considerazione nelle figure (diagrammi, cartine o tabelle), poiché la loro situazione non si applica all'oggetto della figura in questione. Le lettere minuscole sono un riferimento incrociato alle note esplicative riportate sotto questa tabella.

	BE	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK	CY	MT	LT	LV	HU	PL	SI	SK	NO	CH	IS	LI	TR	ME	MK	AL	RS	BA	XK	MD	UA	GE	AM	BY	RU	AZ	XC	XL	XN	XS	XD	XA	XM	XK	XO	XJ	XV
1.1	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
1.2	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
1.3	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
1.5										b														b																												
1.8	a								a	a b				d						d				ab						a																						
1.9														E																																						
2.1	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
2.2	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
2.3	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x			x	x	d				a			x	x		x	a	x	x	x																	
2.4	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x			x	x	d				a			x	x		x	a	x	x	x																	
2.5	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x			x	x	d				a			x	x		x	a	x	x	x																	
2.6										b														b																												
3.1	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
3.2	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
3.3	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
3.4	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
3.5	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
3.6	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
3.7	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
3.8	a				a				a	a c				d						d				a						a																						
3.9	a				a				a	a c				d						d				a	F					a																					F	
3.12										b														b																												
3.13										b														b																												
3.14										b														b																												
4.1	a				a				a	a c				d						d				a	g	g				g	a	g			g																
4.2	a				a				a	a c				d						d				a	g	g				g	a	g			g																



Il paese (una o più modalità di valutazione) è considerato nella figura.

Il paese è considerato nella figura per una modalità di valutazione, ma non per le altre.

Il paese non è considerato nella figura (nel caso di una qualsiasi modalità di valutazione)

X: Non considerato poiché la figura tratta principalmente le modalità di valutazione delle scuole, che fanno uso di elenchi di criteri di valutazione che includono tutte le attività della scuola fissati a livello centrale, essi trattano processi come pure risultati e intendono monitorare la conformità ai regolamenti e la valutazione delle pratiche sviluppate dalle scuole come risultato della loro autonomia.

Belgio (BE fr, BE de)
Nota a: l'ispezione si occupa principalmente dei singoli insegnanti o di materie scolastiche. Questa modalità di valutazione non è compresa in questo studio. L'unica modalità di valutazione esterna delle scuole si affida ai servizi specialistici responsabili del monitoraggio di un uso corretto dei fondi accordati dal Ministero al settore pubblico o alle scuole private (vedere la Sezione 1 del Capitolo 1).
Nella Comunità tedesca, due articoli del decreto di base del 1998 specificano che la valutazione esterna delle scuole deve essere condotta ogni cinque anni. Dato il numero minimo di scuole coinvolte, la responsabilità della loro valutazione verrà affidata a gruppi di lavoro composti in ogni caso da un rappresentante del ministero, rispettivamente dell'ispettorato scolastico e della relativa autorità organizzativa, come pure da due esperti di livello superiore (livello terziario) e/o istituti universitari. Tuttavia, nessuno di questi due articoli di legge è ancora entrato in vigore.

Grecia
Nota a: L'ispezione si occupa principalmente dei singoli insegnanti. Questo approccio alla valutazione non è coperto da questo studio. L'unico approccio alla valutazione esterna delle scuole si affida a servizi specializzati che valutano solamente le funzioni di gestione (trattate solamente nei Capitoli 1,2 e 3).

Italia
Nota a: L'ispezione si occupa essenzialmente di singoli insegnanti ed è limitata a situazioni insolite. Questa modalità di valutazione non è coperto dallo studio.

Lussemburgo
Nota a: Nell'istruzione primaria, l'ispezione si occupa essenzialmente dei singoli insegnanti. Questo approccio alla valutazione non è coperto dallo studio.
Nota b: Non esiste una valutazione interna delle scuole.
Nota c: Nell'istruzione secondaria, l'unico approccio alla valutazione esterna delle scuole si affida a servizi specializzati che valutano solamente le funzioni manageriali (trattate solamente nei Capitoli 1, 2 e 3).

Finlandia
Nota d: Secondo la legislazione, le autorità organizzative locale di servizi educativi (per la maggior parte municipalità) sono responsabili della valutazione dell'efficacia dell'istruzione che offrono e partecipano alle valutazioni su base nazionale. Questi tipi di valutazione non sono coperti dal presente studio. Non esistono regolamenti nazionali o raccomandazioni relativi alla valutazione delle singole scuole né esiste un ispettorato.
Nota e: L'autorità organizzativa determina l'approccio alla valutazione esterna e può autorizzare le singole scuole a decidere come procedere con l'autovalutazione.

Norvegia
Nota d: Secondo la legislazione le municipalità sono responsabili dell'assistenza e del supporto delle scuole nei loro processi di valutazione interna e raccolta di informazioni per la valutazione del sistema educativo. Queste forme di valutazione non sono coperte da questo studio. Alcune municipalità valutano personalmente le scuole, ma queste pratiche non sono parte della strategia nazionale di valutazione.

Bulgaria
Nota a: La valutazione esterna si occupa essenzialmente dei singoli insegnanti. Questo approccio non è coperto da questo studio.
Nota b: Non esiste una valutazione interna delle scuole.

Repubblica Ceca
Nota f: Non esistono regolamenti relativi alla valutazione effettuata dalle autorità organizzative.
Nota g: La valutazione condotta dalle autorità organizzative si occupano esclusivamente delle funzioni di gestione (trattate solamente nei Capitoli 1, 2 e 3).

Malta
Nota a: La valutazione esterna si occupa essenzialmente dei singoli insegnanti. Questo approccio non è coperto da questo studio.

Estonia
Nota g: La valutazione condotta dalle autorità organizzative si occupano esclusivamente delle funzioni di gestione (trattate solamente nei Capitoli 1, 2 e 3).

Ungheria
Nota g: Valutazioni obbligatorie. *Policy-oriented evaluation* si occupa esclusivamente delle funzioni di gestione (trattate solamente nei Capitoli 1, 2 e 3).

Polonia
Nota g: La valutazione condotta dai *gminy* (municipalità) si occupa esclusivamente delle funzioni di gestione (trattate solamente nei Capitoli 1,2 e 3).

Slovacchia
Nota f: Non esistono regolamenti relativi alla valutazione effettuata dalle autorità organizzative.
Nota g: La valutazione condotta dalle autorità organizzative locali di servizi educativi si occupano esclusivamente delle funzioni di gestione (trattate solamente nei Capitoli 1, 2 e 3).

ELENCO DELLE FIGURE

Introduzione generale

Figura 1: Posizione della valutazione delle scuole nei sistemi nazionali di valutazione (diagrammi) Anno scolastico 2000/01

Capitolo 1: Approccio generale alla valutazione interna e esterna

Figura 1.1: Numero di modalità di valutazione esterna delle scuole nell'istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figura 1.2: Differenziazione nelle modalità di valutazione esterna delle scuole dal punto di vista degli oggetti valutati. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figura 1.3: Relazione tra i livelli di autorità responsabili della valutazione esterna e quelli i responsabili della gestione delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figura 1.4: Appartenenza a organi coinvolti nella valutazione interna di scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figura 1.5: Partecipazione di soggetti/organi della comunità scolastica alla valutazione interna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figura 1.6: Principali forme di partecipazione di soggetti/organi della comunità scolastica alla valutazione interna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figura 1.7: Possibili relazioni tra valutazione esterna e interna. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 1.8: Relazioni tra modalità di valutazione interna ed esterna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 1.9: Possibilità di formulare giudizi sugli insegnanti durante la valutazione interna o esterna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 1.10: Distribuzione dei paesi rispetto alla valutazione interna o esterna delle scuole durante la quale viene formulato un giudizio sugli insegnanti. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.

Capitolo 2: I criteri della valutazione

Figure 2.1: Tipi di documenti che definiscono i criteri di valutazione esterna delle scuole, Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 2.2: Ambito della valutazione esterna delle scuole: processi e/o prodotti. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 2.3: Principali parametri di processi presi in considerazione negli elenchi predeterminati per la valutazione esterna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 2.4: Principali parametri di risultati riportati negli elenchi di criteri predeterminati per la valutazione esterna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 2.5: Uniformità di standard richiesti per i criteri di prodotti presi in considerazione negli elenchi predeterminati per la valutazione esterna delle scuole. Istruzione obbligatoria. anno scolastico 2000/2001.
Figure 2.6: Prescrizioni o raccomandazioni relative ai documenti da tener presente al momento di definire i criteri di valutazione interna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.

Capitolo 3: Procedure e uso dei risultati della valutazione

Figura 3.1: Esame preliminare delle informazioni per la valutazione esterna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.2: Natura e fonte dei documenti esaminati dai valutatori esterni delle scuole prima della visita degli istituti scolastici. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.3: Fase di consultazione/discussione tra i valutatori esterni e la scuola prima della stesura del rapporto finale di valutazione. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.4: Membro/i o organi dell'istituto scolastico informato/i dei risultati della valutazione esterna delle scuole prima della stesura del rapporto finale. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.5: Esistenza e grado di sistematicità della verifica della valutazione esterna di scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.6: Impatto della valutazione esterna delle scuole sugli istituti scolastici stessi. Istruzione obbligatoria. Anno

scolastico 2000/2001.
Figure 3.7: Pubblicazione dei risultati della valutazione esterna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.8: Preparazione di un rapporto nazionale sulla base della valutazione delle scuole, effettuata da valutatori che riferiscono all'autorità centrale. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.9: Valutazione del sistema educativo sulla base dei risultati della valutazione delle scuole da valutatori che riferiscono all'autorità centrale o ai livelli locali. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.10: Paesi in cui i risultati ottenuti dagli alunni negli esami e nei test su base nazionale vengono usati per la valutazione del sistema educativo. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.11: Agenzie nazionali o istituti che producono rapporti di valutazione sul sistema educativo senza contribuire alla valutazione delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.12: Utenti diretti dei risultati della valutazione interna delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 3.13: Uso dei risultati della valutazione interna a livello locale. Istruzione obbligatoria, 2000/01
Figure 3.14: Uso dei risultati della valutazione interna da parte delle autorità scolastiche centrali o organi nazionali. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.

Capitolo 4: Valutatori

Figure 4.1: Organi responsabili per la valutazione esterna delle scuole (funzioni educative e altre eventuali funzioni). Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 4.2: Qualifiche formali ed esperienza professionale richieste ai candidati per la posizione di valutatore esterno di scuole (funzioni educative e altre eventuali funzioni). Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 4.3: La relazione tra status di servizio e le qualifiche formali e professionali richieste ai valutatori esterni di scuole (funzioni educative e altre eventuali funzioni). Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 4.4: Coinvolgimento dei valutatori esterni nell'implementazione delle modifiche nelle funzioni educative (e possibilmente altre funzioni) condotta dalle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 4.5: Il ruolo di consulenti dei valutatori esterni delle funzioni educative (e possibilmente altre) condotte dalle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figure 4.6: Misure di sostegno per i valutatori interni delle scuole. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.

Conclusioni generali

Figura A: Aspetti centrali del sistema di valutazione. Istruzione obbligatoria. Anno scolastico 2000/2001.
Figura B: Caratteristiche della valutazione interna ed esterna degli istituti scolastici comuni alla maggioranza dei paesi interessati dalla ricerca, 2000/01

RIFERIMENTI

PUBBLICAZIONI

EUROPA

Alvik, Tr. School-based evaluation: a close-up. In: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 21, 1995, pp. 311-343.

European Commission. DG XXII Education, Training, Youth; J. Macbeath et al. *Evaluating quality in school education: A European pilot project.* Final Report. Brussels: European Commission, 1999 - 122 p.

Hopes, Cl.; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. *Assessing, Evaluating and Assuring Quality in Schools in the European Union*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1997. - 174 p.

Juul-Olsen. K.; PLS Consult. *European Conference on School Improvement and Quality Development of Schools: Best Practices.* Conference Held in Copenhagen at the National Museum of Denmark. Hosted by the Danish Ministry of Education. Co-financed by the European Commission, DG XXII. Final report - Part 1. Aarhus: Ministry of Education, 1999. - 90 p.

MacBeath, J.; Schratz. M.; Meuret, D.; Jakobsen, L. *Self-evaluation in European Schools. A Story of Change*. London: RoutledgeFalmer, 2000. - 224 p.

Meuret, D.; Morlaix, S. *Quelques conditions de succès de l'auto-évaluation d'un établissement scolaire: leçons d'une expérience à l'échelle européenne.* Présentation aux 1ères journées du RAPPE (Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives). Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 26 & 27 mars 2001. Paris: s.e., 2001. - 13 p.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. Wengler, A. *Évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire, 15 et 16 novembre 1997, bâtiment Jean Monnet, Luxembourg-Kirchberg = Quality Evaluation in School Education, 15th,16th November, 1997.* Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 1997. - 91 p.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. *Évaluation de la qualité de l'enseignement: auto-évaluation d'établissements d'enseignement secondaire et secondaire technique. Documentation des journées pédagogiques des 17 et 18 mai 1999.* Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 1999. - 102 p.

Scheerens. J. et al. Aspects of the Organizational and Political Context of School Evaluation in Four European Countries. In: *Studies in Educational Evaluation*, June 1999, Vol. 25, No 2, pp. 79-108. Amsterdam: Elsevier Science, 1999.

Scheerens, J.; University of Twente. *Improving the performance of educational systems by means of evaluation and feedback provisions.* Paper for DECIDE conference 7-9 October, 2001. Twente: University of Twente, 2001. - 8 p.

The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI); Hopes, Cl.; H. Schirp, H. *The Evaluation of the Quality of the Self-Assessment of Schools.* Report on the Workshop 8-9 April 1999. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1999. - 153 p.

The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI); Deketelaere, A. *Indicators for good schools: analysis and a proposal*. Report on the workshop, Feb. 25-26 '99 organized by the Flemish inspectorate of education for SICI. Utrecht: SICI-Secretariat, 1999. - 125 p.

INTERNAZIONALE

Canen, A.; Mabel de Tarré, Ol. Institutional Evaluation in the Mercosur: Transformation or Control? In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 20, No 4, pp. 277-286. Amsterdam: Elsevier Science, 2000.

Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (Confemen). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: les résultats du programme PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen) sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien. Dakar, Confemen, 1999.* Available on the World Wide Web: <www.confemen.org>

OECD. *Measuring the quality of schools = Mesurer la qualité des établissements scolaires*. Paris: OECD, 1995. - 240 p.

OECD. *Schools under scrutiny*. Paris: OECD, 1995. - 172 p.

SITI WEB (INDIRIZZI UTILI, ESCLUSI I MINISTERI)

Danimarca

Sito web dell'Istituto danese di valutazione<http://www.eva.dk/>

Germania

Baden-Württemberg

Sito web del *Landesinstitut für Erziehung und Unterricht* <http://www.leu.bw.schule.de/esq/>

Landesbildungsserver <http://www.schule-bw.de/unterricht/evaluation>

Baviera

Bayerischer Schulserver <http://www.schule.bayern.de>

Sito web del *Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung* <http://www.isb.bayern.de/qa/arbeitsbereiche/evo/evaluation_vor_ort.pdf>

Amburgo

Hamburger Bildungsserver <http://lbs.hh.schule.de/>

Nordrhein-Westfalen

Sito web del *Landesinstitut für Schule* <http://www.learn-line.nrw.de/nav/schule_entwickeln/>

Sachsen

Sito web del *Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung* <http://www.sn.schule.de/>

Sachsen-Anhalt

Landesbildungsserver <http://www.bildung-lsa.de/index2.html>

Schleswig-Holstein

Sito web del *Institut für Qualitätssicherung an Schulen* <http://www.iqsh.de/>

Grecia

Sito web del Centro di ricerca pedagogica <http://www.kee.gr/html/> (informazioni in inglese).

The Pedagogical Institute <www.pi-schools.gr>

Spagna

Sito web del INECSE (prima INCE) – *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad en el Sistema Educativo* – (Istituto nazionale per La qualità e valutazione del sistema educativo) <http://www.ince.mec.es/> (informazioni in inglese).

Sito web del CSDA – *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* (Catalogna) <http://www.gencat.net/ense/csda/> (informazioni in inglese).

Sito web del IVEI/ISEI – *Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa* (Paesi baschi) <http://www.isei-ivei.net/> (informazioni in inglese).

Sito web della *Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado* (Andalusia) <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgpee/index_2.asp>

Sito web del ICEC – *Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa* (Le isole Canarie) <http://nti.educa.rcanaria.es/icec/>

Sito web del IAQSE – *Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears* (Le isole baleari) <http://weib.caib.es/Documentacio/directori/iaqseib.htm>

Sito web del IVECE – *Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa* (Valencia) <http://www.cult.gva.es/ivece/portada.html>

Francia

Sito web del Ministero dell'istruzione <www.eduscol.education.fr>

Irlanda

The School Development Planning Initiative <http://www.sdpi.ie>

The School Development Planning Support (Primary Education) <http://www.sdps.ie>

Italia

Sito web dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione <www.invalsi.it>

Sito web dell'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa <www.indire.it>

Paesi Bassi

Carte di qualità: forniscono informazioni sulla qualità delle singole scuole <http://www.kwaliteitskaart.nl/kwaliteit2003/>

La legge relativa alla mission dell'ispettorato <http://www.onderwijsinspectie.nl/functie_en_taken/WOT_staatsblad.pdf>

Informazioni per capi di istituto, consigli d'istituto, genitori ecc. Relativamente alla valutazione interna nell'istruzione secondaria e primaria <http://www.kwaliteitsring.nl> per l'istruzione primaria e secondaria (informazioni in inglese) and <http://www.q5.nl> per l'istruzione secondaria (informazioni in inglese).

CITO <www.cito.nl> (informazioni in inglese).

Austria

L'inziativa 'qualità nella scuola' che invita le scuole a rivedere, monitorare e sviluppare la propria qualità <www.qis.at> (informazioni in inglese).

Svezia

Sito web del *Skolverket*/Agenzia nazionale per l'istruzione (NAE) <http://www.skolverket.se> (informazioni in inglese).

Sito web SIRIS <http://siris.skolverket.se/pls/portal30/PORTAL30.siris_frame.siris>

Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord

Sito web del Office for Standards in Education (Ofsted), ufficialmente il Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England <http://www.ofsted.gov.uk/>

Il nuovo quadro ispettivo delle scuole, in vigore dal settembre 2003 <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3266>

Sito web di Estyn: Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales <http://www.estyn.gov.uk/>

Sito web di Education and Training Inspectorate (ETI) nell'Irlanda del Nord <http://www.deni.gov.uk/inspection_services/index.htm>

Regno Unito - Scozia

Sito web di HMIE <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/index.htm> per una nuova edizione del manuale usato dagi ispettori scolastici scozzesi, *How good is our school?* 2002.

Norvegia

La banca dati delle risorse <http://ressursbanken.ls.no>

Gli allievi ispettori <http://www.elevinspektorene.no>

Repubblica Ceca

Sito web dell'Ispettorato scolastico ceco <www.csicr.cz>

Estonia

Sito web del Centro esami e qualifiche <http://www.ekk.edu.ee>

Lettonia

Sito web dell'Ispettorato statale <http://www.inspekcija.izm.gov.lv>

Polonia

Sito web della Commissione centrale di esami <http://www.cke.edu.pl/>

Slovenia

Sito web del Centro studi di politica pedagogica - CEPS <http://ceps.pef.uni-lj.si> (informazioni in inglese).

Slovacchia

Sito web dell'Ispettorato statale <www.ssiba.sk>

Ringraziamenti

RETE EURYDICE

A. UNITÀ EUROPEA EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
(http://www.eurydice.org)

Direzione scientifica e coordinamento

Anne Godenir, Arlette Delhaxhe

Autori dell'analisi comparativa

Nathalie Baïdak, Isabelle De Coster, Anne Godenir

Con il contributo di

Angelika Harvey

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Traduzione e correzione di bozze

Brian Frost-Smith

Assistenza tecnica

Gisèle De Lel

Segreteria

Helga Stammherr

Ricerca bibliografica e documentale

Colette Vanandruel

Internet

Brigitte Gendebien

B. UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

BĂLGARIJA

Unità Eurydice
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'unità: Bart Maes, Peter Michielssens

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contributo dell'unità: Leonhard Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contributo dell'unità: Stanislava Brožová; Petr Drábek (consulente), Česká školní inspekce (Ispettorato scolastico ceco), Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Contributo dell'unità: Eurydice Denmark e il 'Danish Evaluation Institute'

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat 112 – Übergreifende Fragen EU;
Bildungspolitische Zusammenarbeit
Hannoversche Strasse 28-30
11055 Berlin

Eurydice – Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contributo dell'unità: Brigitte Lohmar, Klaus Boele

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contributo dell'unità: Janne Parri, Ispettore capo, Dipartimento di monitoraggio, Ministero dell'istruzione e ricerca Munga 18, 50088 Tartu

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contributo dell'unità: Antigoni Faragoulitaki, Evi Zigra; Eleni Karatzia (esperto esterno)

ESPAÑA

Unidad Espaõla de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contributo dell'unità: Mercedes Lucio-Villegas, Jesús Cerdán, Ana Sanchez

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction des affaires internationales et de la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale et l'accueil des personnalités étrangères
Rue de Grenelle 110
75357 Paris
Contributo dell'unità: Aziza Ouardani, Thierry Damour, con la cooperazione del 'Direction de l'évaluation et de la prospective'

IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'unità: Pat Mac Sitric (Vice capo ispettore)

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik
Contributo dell'unità: Ásgerður Kjartansdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta; Bruno Losito (esperto esterno), Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (INValSI), Villa Falconieri, 00044 Frascati (Roma)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

LATVIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and Coordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga
Contributo dell'unità: Dace Jece; Inese Vilane (esperto del Progetto di sviluppo del sistema educativo, Ministero della scienza e istruzione)

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contributo dell'unità: Helga Kranz

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Contributo dell'unità: Laima Paurienė, specialista del gruppo di analisi delle politiche del Centro di sviluppo pedagogico (Švietimo plėtotės centras), Gražvydas Kazakevičius, specialista del grupp di controllo del Cnetro di sviluppo pedagogico (Švietimo plėtotės centras)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
Route d'Esch 211
1471 Luxembourg
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest
Contributo dell'unità: János Setényi, Katalin Zoltán

MALTA

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02
Contributo dell'unità: Raymond Camilleri; Cecilia Borg, Mary Vella (esperti del ministero)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Facilitair Bedrijf/IPC5310/02.028
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contributo dell'unità: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'unità: Michael Schratz, Mag. Paul Resinger, Universität Innsbruck, Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung, Innrain 52, 6020 Innsbruck

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa
Contributo dell'unità: Ana Machado de Araújo, Maria Luisa Maia; Natercio Afonso (esperto esterno)

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contributo dell'unità: Alexandru Modrescu, Tinca Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Programme Supervisory Body
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contributo dell'unità: Vladislav Rosa (capo ispettore capo)

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

Eurydice Unit, Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contributo dell'unità: responsabilità congiunta

Produzione

Impaginazione e stampa: Imprimerie Guyot, Braine-le-Château, Belgio

Valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa

Eurydice

Bruxelles: Eurydice

2004 - 156 p.

(Studi Eurydice)

Descrittori: Ispezione, Autovalutazione, Istituto scolastico, Istruzione obbligatoria, Istruzione primaria, Istruzione secondaria inferiore, Cipro, Malta, EFTA, Europa centrale e orientale, Unione europea