

Accountability

Graziano Biraghi

1. Definizioni

La parola accountability veicola l'idea di responsabilità dei processi formativi nella scuola e della scuola verso gli utenti, primi fra tutti studenti e genitori, ma anche gli enti territoriali e la società in genere. Tale responsabilità in linea generale non è mai mancata negli operatori scolastici, tuttavia oggi è forte l'esigenza di disporre di maggiori informazioni sulle modalità formative e sugli esiti dei processi scolastici non tanto in termini di controllo, quanto in termini di valorizzazione e di apprezzamento del valore e dei progressi effettuati per la qualità delle competenze acquisite dagli studenti e il miglioramento della scuola.

Per cogliere, allora, le implicazioni dei concetti veicolati dal termine accountability si offrono alcune definizioni che ci sembrano utili nella ricerca di possibili suggestioni per l'agire scolastico:

- a. *“Coloro che esercitano un pubblico ufficio sono responsabili di fronte al pubblico per le loro decisioni e i loro atti e debbono sottoporsi a qualsivoglia indagine adeguata al loro ufficio” - Commissione del Governo britannico 1994*
- b. *Il dovere di informare tutti gli interessati su come si è adempiuto alle responsabilità nei loro riguardi; in particolare nella scuola e il sistema attraverso cui si informano le famiglie e gli interlocutori sociali sui risultati conseguiti, con particolare attenzione agli studenti, individuando l'eventuale valore aggiunto che caratterizza e differenzia la propria scuola dalle altre.¹*
- c. *Tendenza ... a passare da una gestione burocratica delle amministrazioni e dei servizi pubblici, basata soprattutto su prescrizioni a monte e sul controllo della legittimità formale degli atti, ad una gestione fondata sulla verifica a valle dei risultati ottenuti in rapporto agli obiettivi stabiliti.²*
- d. *L'insieme delle tecniche attraverso cui può essere misurato il valore per l'utente finale della prestazione fornita da un incaricato di pubblico servizio e può essere stabilito fino a che punto la responsabilità per gli esiti conseguiti, positivi o negativi che siano, debba essere imputata agli operatori, giudicandoli meritevoli di apprezzamento o di sanzione.³*
- e. *Nell'accezione riferita, specificatamente, agli istituti scolastici, l'accountability riguarda l'obbligo per le scuole di render conto in maniera pubblicamente verificabile dei risultati ottenuti in termini di apprendimento da parte degli studenti che la frequentano.⁴*
- f. *“..un 'processo' di scambio continuo di comunicazione e informazione; un 'orientamento' che accompagna la stessa attività economica e che mette in grado i diversi protagonisti sociali di 'scegliere e decidere'.⁵*

A titolo orientativo possiamo ricavare alcuni elementi caratterizzanti l'accountability nella scuola. Essa si presenta come:

- un'istanza connaturale al ruolo e alla funzione pubblica svolta da soggetti individuali e da settori della pubblica amministrazione in rapporto alle responsabilità assunte, al mandato societario attribuito e alla missione organizzativa elaborata;
- un dovere di comunicazione e di informazione sull'operato della scuola, sui risultati conseguiti e un invito a rendere pubblici i risultati scolastici degli studenti per permettere ai portatori di interesse da una parte di sentirsi partecipi dei processi di sviluppo, dall'altra di rendere tutti i soggetti protagonisti delle scelte e delle decisioni da assumere;
- un impegno di caratterizzazione dell'identità della scuola verso l'individuazione del valore aggiunto nella formazione degli studenti;

¹ Pevitali D., *Voci della scuola*, Vol VII, Napoli, 2008, ed. Tecnodid, p 156

² Martini A., *Voci della scuola*, VI, Napoli, 2007, ed. Tecnodid, p. 15

³ Martini A., *op. cit.*, p. 15

⁴ Martini A., *op. cit.*, p.15

⁵ De Anna Franco, *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al Bilancio sociale*, Milano, 2005, Franco Angeli., p. 21

- una modalità di regolazione dei processi verso il progressivo miglioramento dei risultati attraverso tecniche e strumenti di misurazione del valore degli esiti conseguiti dagli studenti;
- un processo per esprimere rilievi di apprezzamento o sanzioni in ordine alle responsabilità dei soggetti preposti nel perseguire cambiamenti significativi.

Istanza, dovere, impegno identitario, modalità regolativa, processo di valorizzazione sono dimensioni che spingono ad una attenzione ai processi educativi, formativi e gestionali della comunità scolastica, sollecitandola a porre attenzione alla qualità del proprio servizio all'interno di un quadro di sistema che possa supportare il cammino verso il miglioramento.

2. Campi applicativi

In Italia l'intreccio virtuoso tra ambito del contesto locale, di scuola, e ambito di sistema in termini di accountability non ha ancora raggiunto livelli compiuti, ma sempre più si avverte il bisogno di imboccare una strada che possa esprimere al meglio le caratteristiche della scuola del nostro paese. In Europa la rendicontazione degli esiti formativi vede vari livelli e modalità di sviluppo che è utile indagare per capire i possibili orientamenti del sistema scolastico italiano.

a. *Processi di accountability*

In Inghilterra, primo paese ad introdurre processi di accountability nel sistema scolastico, la responsabilità verso gli esiti conseguiti si struttura su quattro ambiti d'azione: la verifica sistematica (assessment) dei livelli di apprendimento raggiunti, il programma di ispezione delle scuole, la liberalizzazione delle iscrizioni, lo sviluppo dell'autonomia delle scuole.

Con l'**assessment** l'ente preposto OFSTED (*Office for standards in Education*), procede con prove oggettive all'accertamento dei livelli di apprendimento degli alunni a 7, 11, 14, 16 anni, permettendo quindi di definire obiettivi/standard d'istruzione a livello nazionale, in relazione alle tappe con cui è scandito il curriculum nazionale dell'istruzione obbligatoria.

I risultati dei test sono resi obbligatoriamente pubblici e consentono di costruire delle tabelle comparative (league tables) sui risultati ottenuti dagli allievi.

Il **programma di ispezione** attraverso gli ispettori di Sua Maestà - un dipartimento non ministeriale - prevede la verifica di ogni scuola ogni 6 anni. La visita ispettiva si conclude con un rapporto che è reso pubblico e una copia è inviata a tutti i portatori di interessi. Se l'ispezione è negativa la scuola è avviata ad un piano di miglioramento con l'assegnazione di particolari aiuti per migliorare i risultati. Se gli obiettivi indicati non vengono raggiunti nell'arco di due anni, la scuola viene dichiarata inadeguata e chiusa.

La **liberalizzazione delle iscrizioni** ha dato la possibilità ai genitori di iscrivere i propri figli nella scuola desiderata determinando l'assegnazione dei finanziamenti in base al numero degli alunni frequentanti. Ciò ha incrementato una sorta di competizione per migliorare le proprie prestazioni e attrarre più alunni, permettendo, così, di selezionare le scuole migliori.

L'ultima modalità riguarda lo **sviluppo dell'autonomia** di ogni scuola attribuendo ad esse competenze in merito a: bilancio, personale, organizzazione, con lo scopo di renderle più efficaci e responsabili nel rispondere meglio e più da vicino ai problemi educativi e amministrativi. La maggior autonomia ha comportato da parte degli operatori scolastici l'attenzione a tre condizioni importanti nella conduzione dell'unità scolastica: le strutture di governo, la leadership distribuita, l'adozione di moderni sistemi manageriali.

Ampliando lo sguardo verso altri paesi europei è possibile individuare tre principali schemi di organizzazione della responsabilità e della trasparenza delle attività delle scuole.

Un primo modello largamente diffuso insiste da una parte sulle responsabilità nella valutazione da parte degli attori del sistema scolastico - in particolare i docenti -, dall'altra sull'intervento massiccio e strutturato delle autorità superiori attraverso forme di organizzazione centralizzata oppure decentrata e territoriale. L'attuazione degli interventi è affidata ad ispettori responsabili della valutazione delle scuole nell'ambito di un sistema di autonomia scolastica.

Tuttavia nel tempo il controllo degli ispettori si è modificato dai soli interessi verso i regolamenti finanziari e normativi, all'estensione progressiva verso ambiti di carattere

pedagogico e curricolare. Insieme all'Inghilterra, vi sono la Repubblica Ceca, con ispettori centrali, la Spagna e l'Austria con ispettori di Comunità autonoma e di Lander, ma così anche Bulgaria, Lituania, Scozia, Portogallo, Paesi Bassi.

Già dal loro avvio queste esperienze hanno evidenziato la necessità di trovare al loro interno indicatori di confronto per favorire la comparabilità dei dati delle singole scuole. Infatti, a partire dagli anni '90, in tutti questi paesi si sono moltiplicati gli sforzi verso la standardizzazione dei criteri di valutazione delle scuole, in particolare le comunità autonome della Spagna: Andalusia, Catalogna, Castiglia. In Lituania invece si è elaborato una lista di criteri comuni per la valutazione interna delle scuole, supportata dalla valutazione esterna di sistema. In Polonia la valutazione delle scuole è effettuata localmente, ma con una lista di criteri uniformati a livello nazionale. In Portogallo esiste un modello di valutazione integrata con attenzione ad un insieme di ambiti relativi all'organizzazione e alla gestione della scuola, al clima scolastico e ai risultati degli studenti. L'OFSTED in Inghilterra ha standardizzato il suo intervento con l'Inspection Framework che definisce criteri oggettivi per la valutazione dell'attività scolastica e dei risultati degli studenti.

L'orientamento della valutazione standardizzata in queste esperienze ha lo scopo di mettere in evidenza il *valore aggiunto* dell'istituto scolastico al di là del conseguimento delle abilità e conoscenze previste dai programmi e piani di studio. Il movimento della standardizzazione rappresentato da questo primo modello di accountability sottolinea l'importanza della responsabilità e della trasparenza delle scuole e il riconoscimento della professionalità insita nell'atto del valutare.

Un secondo modello vede raggruppati i sistemi scolastici di quei paesi in cui gli istituti scolastici sono obbligati a render conto delle proprie attività a poteri locali/comunità territoriali o a enti che gestiscono le scuole stesse. Sono attuati in Belgio e Ungheria, dove peraltro a partire dagli anni '90, anche in questi paesi, si assiste all'indicazione di un quadro nazionale di riferimento basato su standard e test sui risultati degli studenti. In particolare in Ungheria la richiesta di qualità dell'istruzione e di rendicontazione richiede di sostenere la debolezza dei processi locali completando la valutazione con l'introduzione di test standardizzati sui risultati di apprendimento. Infatti la somministrazione di test nazionali è stata resa obbligatoria nel 2006 e dal 2008 deve essere usata dai livelli locali per la valutazione e il monitoraggio delle scuole. Anche in Danimarca la valutazione delle scuole rimane compito principale della Comunità territoriale, ma il Danish Evaluation Institute, ente nazionale, dal 1999 è responsabile della valutazione delle scuole su una base campionaria a livello nazionale.

Il terzo modello è rappresentato dai paesi che rimangono ai margini dell'introduzione nei propri sistemi scolastici di processi di valutazione delle scuole. E' questo il caso dell'Italia che allo stato attuale non richiede una specifica valutazione sulla base dei modelli precedenti, ma sollecita in particolare processi di valutazione interna e di autovalutazione delle scuole. In questo orientamento l'INVALSI sta progressivamente assumendo un ruolo di sostegno all'azione delle scuole, fornendo informazioni utili alle scuole per procedere a comparazioni e posizionamento rispetto al livello nazionale.

A partire dall'anno scolastico 2008/2009 l'INVALSI, con la Direttiva n. 74/2008, ha assunto la responsabilità della individuazione del valore aggiunto di ogni scuola attraverso un processo di monitoraggio sul rendimento scolastico degli studenti dal momento di ingresso a quello d'uscita di ogni grado scolastico, attraverso la raccolta di dati di contesto e sulle caratteristiche socio-culturali degli studenti. Infatti le prospettive che la Direttiva apre sono molto articolate e consentono di intravedere in modo più strutturato gli ambiti del sistema di valutazione nazionale. Le aree di intervento indicate riguardano:

- **Valutazione di sistema:** stesura di un rapporto sul sistema scolastico in base a indicatori contesto relativi a: domanda d'istruzione, distribuzione territoriale delle scuole, condizioni strutturali delle scuole, risorse; nonché a indicatori di analisi degli esiti quantitativi sugli studenti.
- **Valutazione delle scuole:** individuazione, anche in conformità ad esperienze internazionali, di un modello di valutazione delle scuole riguardo agli assetti organizzativi e didattici che favoriscono i livelli d'apprendimento degli studenti.

- **Valutazione degli apprendimenti degli studenti:** rilevazione degli apprendimenti degli studenti, in ingresso e in uscita di ogni grado scolastico, per poter individuare e valutare il valore aggiunto della scuola ai fini della crescita dei livelli d'apprendimento degli alunni. La rilevazione riguarda l'italiano e la matematica; successivamente le scienze, nonché la predisposizione di strumenti valutativi dell'apprendimento della lingua inglese.
- **Esami di stato:** la predisposizione della terza prova (nazionale) a fine ciclo primario della scuola secondaria primo grado; valutazione dei livelli d'apprendimento degli studenti che terminano il secondo ciclo d'istruzione superiore con l'ausilio delle prove scritte degli esami di stato.
- **Indagini internazionali:** assicurare la partecipazione italiana ai progetti di ricerca internazionali: OCSE-PISA, IEA-TIMSS Advanced, IEA-ICCS, IEA-PIRLS e OCSE-PIIAC. Garantire la massima diffusione dei risultati affinché le scuole possano utilizzare i risultati per il miglioramento dei loro processi formativi.
- **Valutazione personale della scuola:** avviare un sistema di valutazione dei dirigenti scolastici e introduzione di forme di valutazione adottate in campo internazionale per la valutazione del personale della scuola (docente ed ATA) in riferimento allo sviluppo di carriera.
- **Diffusione della cultura della valutazione:** promuovere la cultura della valutazione con azioni di formazione dei dirigenti scolastici e dei docenti; avviare la formazione di un referente per la valutazione in ogni singola istituzione scolastica; promuovere attività di ricerca nel settore della valutazione degli studenti e delle istituzioni scolastiche anche in collaborazione con università e centri di ricerca.

Accanto a questi tre modelli in Europa si sta assistendo all'emergere di sistemi di multi-accountability dove le scuole si trovano a dover render conto della propria attività a più soggetti: ministero, comunità territoriali, società civile, genitori, partner esterni. Tale ampliamento dei compiti di rendicontazione è la conseguenza dello sviluppo della maggior autonomia attribuita alle scuole. Sempre più l'attribuzione di compiti e di ambiti di autonomia alle scuole richiede l'elaborazione di informazioni pubbliche sia per il governo centrale che ha necessità di orientare le risorse in ingresso sulla base di dati di risultato, sia per le comunità regionali e locali in ordine alle decisioni locali e soprattutto per i genitori che vorrebbero scegliere consapevolmente la scuola dove mandare i propri figli.

Complessivamente possiamo dire che l'applicazione dell'accountability nei sistemi scolastici sta creando una diversa attenzione verso le politiche di autonomia delle scuole. A fronte della introduzione di strumenti in grado di esporre i progetti delle scuole – POF e curriculum di scuola – e di processi utili allo sviluppo di maggiori spazi d'autonomia si assiste al crescente intervento dei governi nazionali, e tendenzialmente anche delle comunità territoriali, sul controllo finale dei risultati piuttosto che su modalità di configurazione preventiva dell'offerta formativa attraverso interventi normativi.

b. Approccio trasversale/approccio longitudinale

Il cambiamento di rotta nelle politiche dei governi europei favorisce certamente l'assunzione di sistemi di accountability come modello interpretativo e di azione per la qualità delle scuole. Martini A. (2007), riprendendo gli studi di due autori statunitensi Hanushek e Raymond, ne individua, nell'ambito delle possibili forme di valutazione di sistema, due caratteristiche tipiche. I processi di accountability:

- forniscono risultati di apprendimento relativi alle singole scuole e non al sistema valutativo nel suo complesso;
- comportano sanzioni e ricompense, dirette o indirette, che ricadono sulla struttura degli incentivi a favore delle scuole.

In relazione agli orientamenti che gli Stati europei stanno dando ai loro sistemi di valutazione il problema principale riguarda come individuare gli effetti di influenza della scuola sull'apprendimento degli alunni in modo separato rispetto a fattori relativi all'origine sociale

degli studenti e alle capacità e competenze possedute all'ingresso nella scuola. Si tratta in particolare di evidenziare, a livello di istituto e di classe, l'efficacia delle azioni formative nel realizzare gli obiettivi pedagogici e didattici, sollevando le scuole dalla responsabilità derivanti dall'influsso di fattori che non sono sotto il suo controllo.

Rispetto a questo problema cruciale sono possibili due diversi approcci all'accountability:

➤ *Approccio trasversale all'accountability (cross-sectional): il confronto tra risultati*

E' l'approccio più diffuso che conosce due varianti:

- La prima "consiste nel rilevare in un dato momento del tempo, mediante prove di profitto in alcune materie chiave, i risultati medi, o le percentuali di alunni che superano un dato punteggio, scuola per scuola e nell'aggregare i risultati della classi interessate alla rilevazione in un unico indice di prestazione." In questa variante è presente una confusione tra effetti della variazione della popolazione scolastica, del cambiamento da una classe all'altra nel curriculum insegnato o nella qualificazione degli insegnanti con l'azione pedagogica e didattica dell'istituto.
- La seconda "consiste nel monitorare la prestazione delle singole scuole facendone una sorta di 'istantanee' che rivelano il cambiamento intervenuto, materia per materia, da un anno al successivo a certi livelli del percorso scolastico, ad esempio, in una prova di comprensione della lettura per la classe terza." Il vantaggio di questa variante, pur non tenendo conto dei cambiamenti della popolazione scolastica, permette di controllare l'influenza dei curricula e degli insegnanti senza tuttavia prendere in considerazione l'effetto delle caratteristiche degli studenti.⁶

In questo approccio è possibile solo individuare le differenze tra scuola e scuola, ma non si evidenziano con sicurezza i fattori che sono alla base e determinano queste differenze.

➤ *Approccio longitudinale all'accountability: il "valore aggiunto"*

L'approccio longitudinale confronta i risultati degli stessi alunni (e non di gruppi di alunni differenti) in almeno due momenti diversi di tempo durante la loro carriera scolastica. Ponendo l'attenzione sull'evoluzione di una leva di alunni, in ogni scuola e nei confronti di tutta la popolazione scolastica, questo processo (*student cohort gain model*) permette di rilevare il progresso degli alunni con competenze iniziali comparabili e con certe caratteristiche di origine sociale che hanno frequentato la stessa scuola, con quello di alunni di scuole diverse e con la media generale. Su questa base è possibile rilevare per ciascuna scuola il valore aggiunto - materia per materia e globalmente - e determinare il grado di sviluppo di competenze attivato negli alunni dall'ingresso nella scuola.

Vi è una variante più sofisticata che non si limita ai dati di scuola, ma permette di tener conto dei mutamenti nella composizione del corpo studentesco di una scuola controllando il valore aggiunto attraverso le differenze nei progressi individuali realizzati in un periodo di tempo da alunni che siano comparabili in tutto per tutto ad esclusione della scuola frequentata.

c. *Sviluppo manageriale*

Le ricadute sui sistemi scolastici dei due approcci trasversale e longitudinale aprono diverse questioni relative alla possibilità di comprendere la situazione delle scuole e di evidenziare le loro reali capacità di incidere sul progresso negli apprendimenti degli alunni. Non solo, ma occorre chiedersi quanto l'impegno verso l'introduzione di forme di accountability possa favorire sia la necessità di rispondere alle esigenze di trasparenza e di responsabilizzazione verso i soggetti sociali, sia lo sviluppo dell'azione di miglioramento e di riforma dell'autonomia e dell'innovazione nella scuola, senza introdurre nuove forme di burocratizzazione.

Paletta A. (in Paletta, Vidoni, 2006) nell'individuare sei diversi modi di valutazione della scuola e dei sistemi educativi, sostiene che le forme più adeguate per affrontare il confronto tra

⁶ Martini Angela, *op. cit.*, p.19

scuole, tenendo conto della natura del servizio educativo e della necessità di equilibrio tra autonomia e responsabilizzazione delle scuole, sono quelle che all'autovalutazione fanno seguire la valutazione esterna. Per questo sono definite di "soft-accountability", perché più prossimi a schemi di quasi-mercato, e sono di tre tipi:

- Autovalutazione della scuola e valutazione esterna a scopo di giudizio da parte del ministero o di un ente pubblico con restituzione dei risultati alla scuola;
- Autovalutazione della scuola e valutazione esterna a scopo di giudizio da parte di un'agenzia esterna;
- Autovalutazione della scuola e valutazione esterna a scopo di supporto da parte di un'agenzia pubblica o privata.⁷

In queste tre tipologie l'abbinamento tra autovalutazione e valutazione esterna mette in luce due principali fattori: il soggetto che conduce la valutazione e le conseguenze a cui porta. Attraverso il primo fattore è possibile evidenziare come le garanzie d'imparzialità siano maggiormente assicurate da un'autorità indipendente rispetto allo stato, alla famiglia, alla scuola e soprattutto alla compagine politica del momento.

Le conseguenze della valutazione in un sistema di accountability, invece, comportano la creazione di un sistema di incentivi da assegnare alle singole istituzioni scolastiche e al personale che sia chiaro e affidabile. E' questo un campo delicato e decisivo anche per il sistema scolastico italiano. Se un qualsiasi sistema di accountability debba spingersi fino all'attribuzione di incentivi alle scuole, bisogna certamente farsi carico delle modalità per evitare i rischi di comportamenti opportunistici. Per questo occorre volgere l'attenzione non solo a chi valuta e a come si valuta, ma è importante l'oggetto della misurazione nella sua triplice dimensione: combinazione di livello di riferimento, metrica della performance, modello di misurazione.

In particolare, anche per Paletta, la significatività della metrica della performance sta nella capacità di esprimere il valore aggiunto della scuola sull'apprendimento degli studenti indipendentemente da fattori quali le capacità innate, la famiglia e il contesto sociale. "Se la metrica non è significativa, il personale della scuola si sente frustrato per la mancanza di controllo sulle variabili che influenzano gli apprendimenti, potrebbe essere indotto a barare nel cercare di migliorare la performance della scuola oppure a far coincidere opportunisticamente l'orizzonte temporale delle scelte con i tempi delle verifiche esterne."⁸

In realtà occorre orientare le scuole a concentrare la loro attenzione sui meccanismi di coerenza e continuità tra intenzioni programmatiche, azioni realizzate e effetti prodotti sugli apprendimenti degli studenti, ma anche della scuola nel suo complesso come organizzazione che apprende.

Autovalutazione di scuola e focalizzazione dell'autovalutazione sul valore aggiunto scolastico costituiscono le esigenze fondamentali dello sviluppo manageriale e di crescita della cultura di scuola in settori quali: il clima organizzativo; l'esercizio della leadership collegiale; la qualità del curriculum; il coordinamento e la motivazione dei docenti; il coinvolgimento delle famiglie e della comunità; lo stile pedagogico; le opportunità offerte per l'apprendimento.

L'accostamento del processo di autovalutazione a sistemi di valutazione esterna produce così due conseguenze:

- far evolvere i sistemi di accountability dove il valutatore esterno, a partire dalla individuazione del valore aggiunto in un intervallo di tempo, si orienta a considerare se gli indicatori di performance possono essere predittivi per il futuro e quali potrebbero essere le condizioni per il mantenimento della stessa performance.
- far progredire il modello di gestione strategica della scuola verso una visione che si traduce in obiettivi programmati secondo linee d'azione, a cui destinare risorse e monitorare il grado di raggiungimento, oppure imparare dalle difficoltà, valorizzando al meglio i docenti, l'apporto delle famiglie, le ricchezze del territorio.⁹

⁷ cfr. Paletta Angelo, Vidoni Daniele (a cura di), Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management, Roma, 2006, Armando Editore, p. 117

⁸ Cfr. Paletta Angelo, Vidoni Daniele (a cura di), *op. cit.*, p. 119

⁹ Cfr. Paletta Angelo, Vidoni Daniele (a cura di), *op. cit.*, p. 120

3. Problemi aperti

Lo sviluppo dei sistemi di accountability risente di alcune incertezze di ordine scientifico relative alle difficoltà di disporre di un sistema preciso di misura del valore aggiunto delle scuole spogliato degli effetti delle caratteristiche degli alunni, sia come dato individuale che aggregato.

Martini A. (2007) individua 6 punti critici:¹⁰

1. Vi è la necessità che:
 - a. la costruzione dei test sia coerente con i contenuti del curricolo;
 - b. il programma effettivamente insegnato in classe sia coerente con gli standard di contenuto;
 - c. le prove di verifica con l'insegnamento impartito.Perché emergerebbero delle incertezze nell'interpretazione delle correlazioni con i processi di apprendimento degli alunni.
2. I modi con cui si passa dagli standard di contenuto agli standard di prestazione cioè i modi per definire i livelli di prestazione, l'adeguatezza delle prestazioni osservate, e la misura dei progressi.
3. Le modalità con cui il sistema di accountability individua la ricompensa o la sanzione da attribuire alle scuole in relazione alle loro responsabilità sugli apprendimenti degli alunni. La questione riguarda come si viene a determinare il valore aggiunto.
4. La necessità di contenere gli effetti perversi dell'avvio del sistema di accountability, vigilando sulle scuole affinché si impegnino a migliorare il proprio insegnamento e favorire un autentico e significativo apprendimento.
5. L'esigenza che le scuole usino dei dati di valutazione per migliorare le aree dove gli alunni sono deficitari nel loro complesso, gli alunni che richiedono interventi particolari, le aree utili a orientare verso l'eccellenza gli apprendimenti dei ragazzi.
6. L'importanza di tenere sotto controllo il fenomeno dell'abbandono e della dispersione scolastica con l'attenzione agli effetti che gli standard rigorosi potrebbe causare in ordine sul numero degli insuccessi e degli abbandoni.

Da questi punti critici è possibile trarre alcune indicazioni conclusive utili soprattutto a far fronte ai timori e anche alle resistenze delle scuole ad assumere sistemi di rendicontazione alla comunità e all'amministrazione dei risultati raggiunti. Il problema più rilevante da affrontare riguarda il tema della responsabilizzazione rispetto ai processi di apprendimento degli alunni e al servizio scolastico da offrire alla comunità territoriale. Rispondere a questa istanza richiede di far crescere tra i docenti e i dirigenti scolastici la consapevolezza che occorre integrare le responsabilità derivanti dalla coscienza e dalla competenza nell'operato individuale con il livello della responsabilità comune e collettiva della comunità scolastica espressa nelle dimensioni organizzative, istituzionali e gestionali. Essa si configura non solo come semplice somma di singole responsabilità, ma come una dimensione che richiede processi specifici e, per certi versi, nuovi da alimentare e raggiungere con un'intenzionalità comune e condivisa.

Nella scuola dell'autonomia tale intesa si raggiunge attraverso l'elaborazione del P.O.F. quale documento che esprime la partecipazione di tutte le componenti della comunità scolastica, ma anche il grado di interazione con le componenti del territorio. In questo il POF costituisce lo strumento proprio della strategia di una scuola sulla quale far confluire risorse, intenzionalità educative e costruire processi di appartenenza e di identità culturale di una scuola. Mission, valori, obiettivi didattici e di apprendimento, livelli di partecipazione, progetti e attività, risorse e finanziamenti, monitoraggio e valutazione costituiscono il quadro istituzionale e normativo proprio di questo strumento fondamentale.

Ora però si tratta di capire a quali condizioni il POF diventa non solo documento di identità e di presentazione della scuola, ma anche strumento in cui cogliere la specificità e la diversificazione di ogni scuola, in relazione con altri strumenti di pianificazione scolastica, per disporre di una efficace circolarità tra progettazione, valutazione e riprogettazione come espressione della identificazione di precise priorità.¹¹

¹⁰ Martini Angela, *op. cit.*, p. 24

¹¹ Cfr. De Anna Franco, *op. cit.*, pp. 57-90; Paletta Angelo, *Il bilancio sociale nella scuola dell'autonomia*, in Paletta A. e Pieghi M., *Il bilancio sociale su base territoriale*, Novara, 2007, De Agostini – Isedi, pp. 247-251

Il cammino verso questo traguardo ha bisogno di essere sorretto da modelli e da strumenti specifici e adeguati, fino a far diventare la valutazione interna dell'unità scolastica, accompagnata dalla individuazione di parametri e indicatori comuni a livello nazionale su cui confrontarsi e migliorare la qualità della scuola, un elemento decisivo per lo sviluppo di un sistema di accountability come strategia di gestione della scuola e di creazione di valore per le attese sociali.

Bibliografia:

1. Previtali Damiano, *Bilancio sociale*, in Voci della Scuola, Napoli, 2008, vol. VII, Ed. Tecnodid, pp.145-160
2. Martini Angela, *Accountability*, in Voci della Scuola, Napoli, 2007, vol. VI, Ed. Tecnodid, pp.15-26
3. De Anna Franco, *Autonomia scolastica e rendicontazione sociale. Dal POF al Bilancio sociale*, Milano, 2005, Ed. Franco Angeli
4. Paletta Angelo, Vidoni Daniele (a cura di), *Scuola e creazione di valore pubblico. Problemi di governance, accountability e management*, Roma, 2006, Armando Editore.
5. Paletta Angelo, *Il bilancio sociale nella scuola dell'autonomia*, in Paletta A. e Pieghi M., *Il bilancio sociale su base territoriale*, Novara, 2007, De Agostani – Isedi, pp. 230 – 280
6. Associazione TreeLLLe, *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia? Un sistema di valutazione per una scuola autonoma e responsabile*, Novembre 2002, Quaderno n. 2.
7. Commissione Europea DG Istruzione e Cultura, *L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità di attuazione*, Bruxelles, 2007, Eurydice, versione italiana 2008.