

5. LA RACCOMANDAZIONE SULLA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (EQAVET)

La qualità delle istituzioni scolastiche e formative è da qualche anno oggetto di grande attenzione da parte delle riflessioni e degli interventi nazionali e comunitari. La crescente autonomia di cui godono scuole e Centri di Formazione Professionale richiede infatti una accresciuta capacità di governo, nonché un maggiore controllo interno ed esterno sui processi organizzativi e sui risultati raggiunti, al fine di verificare l'efficiente ed efficace utilizzazione delle risorse pubbliche e private.

A questo si aggiunge, per quanto riguarda in particolare l'Istruzione e la Formazione Professionale, l'esigenza di innalzare la qualità dell'offerta, per almeno tre ragioni significative:

- aumentare la capacità di attrazione di una offerta formativa talvolta giudicata o percepita dall'utenza, reale o potenziale, di "rango inferiore" rispetto a quella rappresentata dall'istruzione liceale e tecnica;
- rafforzare la capacità di risposta della formazione professionale a fabbisogni del mondo produttivo molto articolati ed in continua evoluzione;
- aumentare l'efficacia dell'intervento formativo, rispondendo alle necessità di un'utenza molto composita.

1. Dal controllo degli input al controllo degli output

Nei sistemi scolastici tradizionali la qualità del sistema veniva assicurata attraverso il controllo degli "input"; venivano cioè stabilite (e successivamente controllate) le caratteristiche di come doveva funzionare il sistema educativo: il numero minimo e massimo di alunni per classe; i loro prerequisiti di ingresso; il numero di docenti per ogni classe; la loro formazione certificata; i programmi di insegnamento; la tipologia delle strutture edilizie; le dotazioni didattiche e laboratoriali; ecc.. Venivano (ed in gran parte ancora vengono) definiti e garantiti gli standard minimi di qualità dell'offerta formativa, nel presupposto di assicurare in questo modo anche una sostanziale omogeneità dei risultati.

I controlli esterni sui risultati erano ridotti al minimo, e svolgevano la prevalente funzione di convalidare il percorso compiuto, più che di controllarlo realmente.

Tuttavia, a partire dai sistemi scolastici anglosassoni, che hanno sempre evidenziato una più spiccata sensibilità al controllo dei risultati, anche per compensare la maggiore flessibilità che viene lasciata a livello locale rispetto agli *input* (ovvero tutti gli aspetti organizzativi elencati in precedenza), negli ultimi 20 anni si è fatta strada la consapevolezza che per garantire la qualità del sistema non sia sufficiente (e non sia neanche utile) definire e controllare gli standard "di partenza", ma sia piuttosto utile e necessario definire gli standard di arrivo: infatti l'allargamento della partecipazione ai sistemi educativi fa sì che le risposte ad input simili di alunni provenienti da contesti molto diversi siano anch'esse diversificate, per cui in mancanza di reali controlli a valle e del successivo feed-back i sistemi rischiano di frantumarsi. Occorre dunque, attraverso l'autonomia, metter in grado le strutture scolastiche e formative locali di rispondere ad esigenze diversificate, e concentrare l'attenzione di governo sul controllo dei risultati (*output*); questo viene fatto effettuando rilevazioni periodiche sugli apprendimenti degli alunni a livello nazionale ed internazionale ed attraverso altre misure di efficacia del sistema (ad esempio attraverso la analisi degli indicatori di

efficacia-efficienza). Questo approccio di governo del sistema educativo si è sviluppato a livello internazionale anche per merito dell'attività dell'OCSE, che a partire dagli anni '90 ha avviato la raccolta ed il confronto dei dati sui diversi sistemi educativi nazionali, attraverso un sistema articolato di indicatori¹. Sempre l'OCSE, attraverso il Progetto PISA ha da 10 anni avviato un'attività sistematica di rilevazione, nei Paesi aderenti all'organizzazione, dei risultati relativi agli apprendimenti degli alunni di 15 anni, che sta assumendo un'importanza crescente nei diversi Paesi come strumento di verifica degli esiti delle politiche nazionali².

2. I modelli input-output

Secondo i tradizionali modelli di valutazione Input-Output, la qualità di un sistema scolastico e delle sue articolazioni locali (le scuole) si determina verificando la misura in cui (*output*) si riesce a trasformare la materia prima (*input*) seguendo gli obiettivi prefissati. Le successive elaborazioni e riflessioni su questo modello hanno portato ad articolare il concetto di input, distinguendo la condizione di partenza (il Contesto) dalle Risorse erogate³. In ogni caso il centro dell'attenzione si focalizza sui Prodotti (così come preventivamente definiti dagli obiettivi di partenza), che rappresentano la vera cartina di tornasole della qualità dell'azione formativa.

La ricerca valutativa ha messo in luce la relazione che lega il Prodotto scolastico al Contesto (in particolare alla condizione socioculturale della famiglia di appartenenza), e l'attenzione che va prestata, nel valutare i risultati, alle risorse impiegate (umane, economiche, strutturali). Pertanto la valutazione dei risultati dell'azione formativa deve tenere sempre conto dei punti di partenza e delle risorse impiegate: sarebbe, ad esempio, del tutto scorretto mettere sullo stesso piano i risultati di una scuola posizionata in una zona benestante con quelli di una scuola che si trova in un'area degradata. Anche il concetto di obiettivo può essere ulteriormente declinato, aggiungendo complessità al modello della valutazione: accanto agli obiettivi finali possono infatti essere individuati degli obiettivi intermedi, propedeutici al raggiungimento dell'obiettivo finale.

Tuttavia i classici modelli input-output presentano un rilevante punto debole, ovvero la mancanza di meccanismi di feed-back. Essi permettono cioè lo scatto di una fotografia precisa, ma non contengono elementi per indirizzare il sistema verso il miglioramento; si tratta più di un *quality control* che di *quality development*. La finalità della valutazione, invece, non è solo di tipo certificativo ma anche di tipo diagnostico, serve cioè per intervenire e correggere il sistema; fine principale della valutazione è aiutare il processo decisionale. È dunque necessaria anche una verifica dei processi, per comprendere non solo i risultati dell'attività formativa, ma in che modo i risultati sono stati ottenuti e sulla base di quali processi.

La riflessione e la formalizzazione dei processi è l'aspetto più problematico dei modelli input-output. Infatti è relativamente semplice valutare, utilizzando indicatori quantitativi che permettono il confronto nello spazio e nel tempo, il Contesto, gli Input ed i Prodotti, ma è molto più complesso definire degli indicatori per valutare i processi.

La valutazione degli effetti dell'azione formativa attraverso la rilevazione dei soli output presenta un ulteriore limite: essa rischia di essere poco significativa nei tempi brevi, in quanto l'impatto dell'intervento formativo ha tempi medio-lunghi, specialmente quando si tratta di valutare i risultati a livello di sistema. Al contrario sotto l'impulso delle strategie dell'organizzazione i processi si modificano più velocemente.

In ogni caso la completezza e la sistematicità del modello Contesto, Input, Risorse, Output (il cosiddetto CIPP model, ovvero *Context, Input, Process, Product*) lo rendono frequentemente utilizzato per analizzare la qualità dell'azione formativa, sia a livello di singola struttura che a livello di sistema.

¹ OECD, Education at a Glance, OECD indicators, OECD Publishing, Paris anni vari.

² OECD (2007), *PISA 2006 Science competencies for tomorrow's world* Volume 1: Analysis, OECD Publishing.

³ STUFFLEBEAM D. et. Al (1971), *Educational Evaluation and Decision Making*, Itasca, IL: F.E. Peacock.

3. I modelli basati sui processi

Il problema centrale diventa dunque il collegamento tra valutazione e decision making. Nel mondo aziendale il problema del collegamento tra valutazione e decisione è stato affrontato sin dagli anni '50 da Deming.

Secondo Deming il principio del controllo di qualità a valle del processo non è adeguato, in quanto ammette che debba comunque esistere una certa quantità di “scarti” o di “errori”, e dunque una perdita, per quanto ridotta, di efficienza dell'azienda⁴. Il centro dell'attenzione del controllo di qualità si deve spostare dal prodotto ai processi, ovvero da ciò che risulta a valle della produzione a come si gestiscono i processi a monte⁵; inoltre dal principio di controllo di qualità si deve passare al principio di qualità totale (perché la qualità riguarda tutte le fasi della produzione, e non solo quella finale).

È stato dunque Deming ad introdurre il circolo della qualità: Plan, Do, Check, Act, ovvero:

- Pianificare, sulla base della diagnosi effettuata,
- Agire,
- Controllare i risultati,
- Riprogrammare correggendo gli errori individuati, per migliorare i risultati.

Dunque il ciclo non si ferma mai, e produce miglioramento continuo, altro concetto centrale di questo approccio.

Il lavoro di Deming, variamente integrato ed arricchito da altri contributi, ebbe un notevole successo e significativi riscontri, poiché fu uno dei fattori della rinascita e del boom dell'industria giapponese negli '60 e '70 (Deming infatti fu grandemente apprezzato per il suo lavoro in Giappone).

Negli anni successivi i principi della qualità totale si diffusero nel mondo della produzione di tutti i Paesi occidentali; negli anni '90 questi principi cominciarono ad essere applicati anche dal mondo della produzione di beni immateriali, prima da parte del settore privato e poi anche di quello pubblico, ed alla fine anche dal mondo della formazione, della scuola e della stessa università.

Sono stati prodotti diversi modelli che si ispirano a questi principi: basti ricordare i modelli ISO, EFQM, CAF.

Per adattare i modelli ispirati al principio della qualità totale al mondo della formazione sono state anche definite apposite normative⁶, che definiscono il sistema di qualità come “uno strumento di carattere organizzativo/gestionale centrato sul monitoraggio/controllo di processi che hanno un impatto diretto sulla qualità del prodotto, sulla chiara suddivisione delle responsabilità e sulla predisposizione di risorse adeguate, al fine di prevenire le criticità e di assicurare le conformità ai requisiti del cliente e la sua soddisfazione. Esso costituisce inoltre per il management uno strumento di miglioramento continuo, necessario per una presenza competitiva sul mercato”.

Come si può vedere tre sono le caratteristiche distintive di questo approccio:

- esso si focalizza sui processi, più che sui prodotti; la logica sottostante è che se il processo è condotto in modo adeguato anche il prodotto realizzato rispetterà i requisiti previsti, mentre la verifica che viene condotta solo al termine del processo rischia di non dirci niente rispetto ai motivi di successo o fallimento; inoltre è meglio prevenire l'insuccesso controllando il processo di esecuzione, piuttosto che limitarsi a registrare un insuccesso alla fine.

⁴ ISFOL, a cura di Allulli G. e Tramontano I. (2007), *I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano*, Rubettino.

⁵ Secondo le norme ISO può considerarsi processo qualsiasi attività, o insieme di attività, che utilizza risorse per trasformare elementi di entrata in elementi in uscita (UNI, Sistemi di gestione per la qualità, fondamenti e terminologia, dicembre 2000).

⁶ Uni, Linee guida per lo sviluppo e l'adozione di un sistema di qualità negli organismi di formazione secondo la norma Uni EN 9001, Milano 1998.

- La seconda caratteristica è quella di coinvolgere il management nel processo di assicurazione qualità: il management non è solo l'utilizzatore di questo processo ma è anch'esso sottoposto a verifica; la capacità di tenere conto dei risultati della valutazione modificando l'attività non è solo un effetto sperato, ma è anch'essa un processo messo sotto osservazione dal sistema "qualità"; la revisione dell'attività è una fase del "ciclo della qualità".
- La terza caratteristica riguarda il concetto stesso di qualità, che non è un concetto relativo, da definire di volta in volta rispetto agli obiettivi, come per lo più viene inteso, ma un concetto assoluto, che corrisponde al modo in cui determinati criteri, che vengono predefiniti dal modello, vengono rispettati. Ad esempio il Modello EFQM per l'Eccellenza elaborato dall'*European Foundation for quality Management*, ed il CAF (Common Assessment Framework) definiscono per ciascun criterio di qualità predefinito un punteggio da attribuire all'istituzione valutata.

Queste caratteristiche costituiscono gli aspetti "forti" ma anche i loro punti di debolezza⁷.

Per quanto riguarda la prima di queste caratteristiche, ovvero la focalizzazione sui processi, mentre nell'ambito dell'attività aziendale è lecito presumere che un buon rispetto delle procedure produca ragionevolmente buoni risultati, nell'ambito della formazione questa regola viene meno: i risultati dell'attività formativa sono l'esito di fattori molteplici e complessi, non sempre riconducibili ai processi condotti: anche se una scuola rispetta rigorosamente le regole e le norme organizzative, non necessariamente i risultati degli alunni saranno positivi. La valutazione dei risultati deve dunque mantenere un ruolo specifico ed autonomo: non basta assicurarsi che vengono realizzate le cd. "procedure di qualità", è anche non solo indispensabile, ma elemento centrale della valutazione, tenere sotto controllo i risultati delle procedure stesse: la qualità dell'offerta formativa non si evince solo dalla verifiche del rispetto delle procedure ma anche dalla verifica dei risultati effettivamente ottenuti.

Spesso il controllo del risultato si limita alla verifica della *customers satisfaction*; questa però nel campo della formazione non è un parametro sufficiente per valutare gli esiti dell'attività formativa. Infatti utenti giovani, e spesso anche le loro famiglie, non sono in grado di esprimere un consapevole giudizio critico sui contenuti dell'attività formativa: un utente non esperto può valutare gli aspetti più tangibili del servizio stesso (regolarità, attenzione ai bisogni degli utenti, ecc.), ma è più difficilmente in grado di esprimere un giudizio adeguatamente informato sui contenuti della attività didattica. Va anche considerato che non necessariamente l'utenza esprime alte aspettative nei confronti dell'offerta formativa: ad esempio chi vuole ottenere un titolo di studio senza impegnarsi eccessivamente viene soddisfatto da una scuola "diplomificio" che permette di ottenere un diploma, a prescindere dall'effettivo livello della scuola.

Per quanto riguarda il coinvolgimento del management come "oggetto" di valutazione, esso diventa un aspetto problematico nel momento in cui chi verifica il rispetto delle procedure di qualità si trova in posizione gerarchicamente subordinata rispetto al "manager" che viene valutato. Questo avviene in particolare quando i modelli di qualità costituiscono un riferimento per l'autovalutazione; in questo caso l'indipendenza della attività valutativa potrebbe essere messa seriamente in discussione, mentre se l'autovalutazione si focalizza sui risultati raggiunti e su solide evidenze empiriche la sua autorevolezza viene sostenuta da elementi oggettivi.

Insomma non basta verificare il rispetto delle cd. "procedure di qualità", ma occorre verificare i risultati realmente ottenuti per affermare se una determinata istituzione predispone una offerta formativa "di qualità".

I modelli di "Qualità totale" che sono stati adattati per i servizi e la pubblica amministrazione (come l'EFQM ed il CAF) attribuiscono un peso rilevante alla valutazione dei risultati (il 50% del punteggio finale); permane però la contraddizione tra la filosofia di assicurazione di qualità basata sulla valutazione dei processi ed un approccio finalizzato a valutare i risultati.

⁷ ALLULLI G. (2007), La valutazione della scuola: un problema di governance, in *Economia dei servizi*, Il Mulino, n. 3/2007.

Infine l'attenzione ai processi può facilmente scaderne nell'attenzione al rispetto delle procedure; rischio grave, questo, all'interno di ambienti, come quello della scuola, già molto proceduralizzati.

4. La Raccomandazione per l'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale

L'esigenza di collegare strettamente la valutazione con il processo di *decision making* è anche alla base del modello a cui fa riferimento la Raccomandazione europea sulla garanzia di qualità nell'istruzione e formazione professionale⁸.

Nel quadro delle iniziative assunte alla luce della strategia di Lisbona, l'Unione Europea ha promosso nel 2000 un percorso tecnico e politico volto a rafforzare i dispositivi di garanzia della qualità nei sistemi di istruzione e di formazione professionale. Nel 2001 il Parlamento ed il Consiglio Europeo hanno invitato gli Stati membri ad istituire sistemi trasparenti di valutazione. Secondo la Commissione europea la valutazione dovrebbe fornire dati affidabili sulla base dei quali si possono basare efficaci politiche a lungo termine⁹.

Nel 2009 il percorso si è concluso con l'approvazione, da parte del Parlamento e del Consiglio Europeo, della Raccomandazione per l'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training - EQAVET*). L'EQAVET è uno strumento di sostegno da utilizzare su base volontaria da parte degli Stati membri e da tutti i soggetti interessati per promuovere e monitorare il miglioramento continuo dell'Istruzione e Formazione Professionale, sulla base di criteri e principi comuni. La Raccomandazione europea chiede agli Stati Membri di impostare una strategia nazionale che si raccordi con il Quadro europeo di riferimento.

Il Quadro di riferimento europeo per l'assicurazione di qualità si basa su un modello circolare di gestione dell'attività formativa articolato in quattro fasi (*Progettazione, Sviluppo, Valutazione e Revisione*), e per ciascuna fase definisce i criteri per l'assicurazione ed il miglioramento continuo della qualità.

La prima fase (*progettazione*) consiste nella definizione di obiettivi chiari e misurabili riferiti alle politiche perseguite, alle procedure da attivare, ai compiti da svolgere ed alle risorse umane da utilizzare, al fine di consentire il controllo sul conseguimento dei risultati programmati. In questa fase è fondamentale il coinvolgimento dei principali stakeholders.

La seconda fase (*sviluppo*) consiste nell'esecuzione delle azioni programmate per assicurare il conseguimento degli obiettivi. È necessario che le regole ed i passi procedurali siano chiari a tutti gli attori coinvolti.

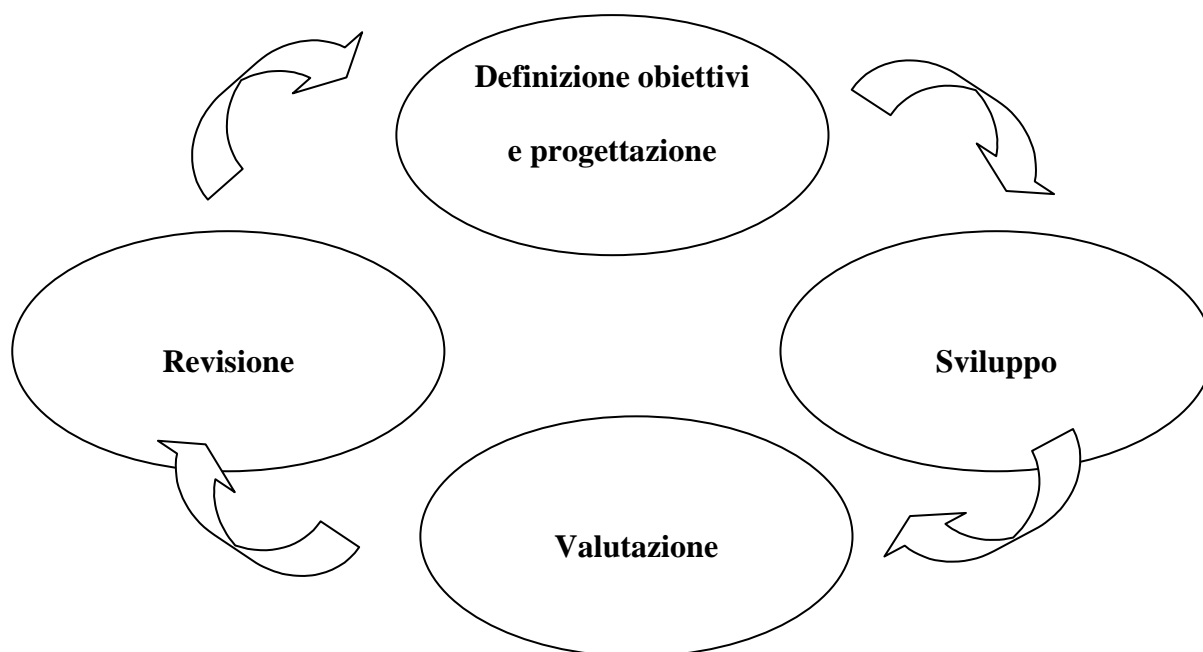
La terza fase (*valutazione*) prevede una combinazione di meccanismi di valutazione interna ed esterna. L'efficacia della valutazione dipende in larga parte dalla definizione di una metodologia chiara, nonché dalla coerenza tra gli obiettivi predeterminati e i dati e gli indicatori raccolti.

Nella quarta fase (*revisione*) i dati raccolti attraverso la valutazione vengono utilizzati per assicurare il necessario *feed back* e la realizzazione dei cambiamenti opportuni. Infatti il miglioramento è un processo continuo e sistematico.

⁸ Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 giugno 2009 *sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale* (2009/C 155/01).

⁹ European Commission (2006a), *Efficiency and equity in European education and training systems*, Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament, {SEC(2006) 1096}.

IL MODELLO EUROPEO DI GARANZIA DELLA QUALITÀ



Come si può osservare, il modello europeo è molto simile al “*Quality cycle*” proposto da Deming, ma in questo caso viene posta un’enfasi molto maggiore sul controllo dei risultati.

Le quattro fasi del modello vengono illustrate dalla Raccomandazione attraverso un elenco di criteri e descrittori di qualità, che esemplificano le azioni da compiere per ciascuna delle fasi, a livello di sistema ed a livello di soggetto erogatore della formazione. Si tratta di indicazioni molto utili, perché conferiscono maggiore concretezza ad un modello che altrimenti rischierebbe di essere percepito come prevalentemente teorico.

Infine la Raccomandazione propone un *set* di indicatori, relativi ai diversi aspetti dell’azione formativa. L’uso degli indicatori non è obbligatorio, ma rappresenta un utile punto di riferimento per confrontare alcuni aspetti strategici del processo formativo, quali i livelli di partecipazione, il successo formativo, il tasso di occupazione, l’utilizzazione delle competenze acquisite, l’inserimento dei soggetti svantaggiati, ecc.

10 Indicatori per la qualità (a)

N. 1 Diffusione dei sistemi di garanzia della qualità per gli erogatori di IeFP:

- a) quota di erogatori di IeFP che applicano sistemi di garanzia della qualità definiti dalla legislazione o di loro iniziativa,
- b) quota di erogatori di IeFP accreditati.

N. 2 Investimento nella formazione degli insegnanti e dei formatori:

- a) quota di insegnanti e di formatori che partecipano alla formazione continua,
- b) ammontare dei fondi investiti.

N. 3 Tasso di partecipazione ai programmi di IeFP:

Numero di partecipanti a programmi di IeFP, secondo il tipo di programma e i criteri individuali.

N. 4 Tasso di completamento dei programmi di IeFP:

Numero di persone che hanno portato a termine/abbandonato programmi di IFP, secondo il tipo di programma e i criteri individuali

N. 5 Tasso di inserimento a seguito di programmi di IeFP:

- a) destinazione degli allievi IeFP in un determinato momento dopo il completamento di una formazione, secondo il tipo di programma e i criteri individuali,
- b) quota di allievi occupati in un determinato momento dopo il completamento di una attività formativa, secondo il tipo di programma e i criteri individuali.

N. 6 Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite:

- a) informazioni sull'attività svolta dalle persone che hanno completato una attività formativa, secondo il tipo di formazione e i criteri individuali,
- b) tasso di soddisfazione dei lavoratori e dei datori di lavoro in relazione alle qualifiche/competenze acquisite.

N. 7 Tasso di disoccupazione per categoria.

N. 8 Presenza di categorie vulnerabili:

- a) percentuale di partecipanti alla IeFP, classificati come appartenenti a categorie svantaggiate (in una determinata regione o bacino d'occupazione), per età e per sesso,
- b) tasso di successo delle categorie svantaggiate, per età e per sesso.

N. 9 Meccanismi per l'identificazione dei fabbisogni di formazione nel mercato del lavoro:

- a) informazioni sui meccanismi messi a punto per individuare l'evoluzione della domanda ai vari livelli,
- b) prova della loro efficacia.

N. 10 Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'IeFP:

- a) Informazioni sui sistemi esistenti ai vari livelli,
- b) prova della loro efficacia.

(a) RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 giugno 2009 Sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (2009/C 155/01)

A tutti gli Stati Membri l'Unione Europea ha chiesto di definire un piano per la garanzia di qualità, che indichi quali iniziative si intendono adottare per introdurre il modello europeo a livello nazionale e di singola struttura formativa.

La Raccomandazione Eqavet si collega strettamente a quella già esaminata sul Quadro europeo delle qualifiche ed a quella, che verrà esaminata nel capitolo successivo, sul riconoscimento dei crediti. Infatti l'introduzione od il potenziamento di un sistema di garanzia di qualità è presupposto indispensabile per rafforzare quel contesto di reciproca fiducia che è necessario perché ciascuno Stato membro riconosca e dia validità ai titoli ed alle qualifiche rilasciati dagli altri Stati europei. Va ricordato, a tale proposito, che anche la Raccomandazione sul Quadro europeo delle qualifiche contiene alcuni principi della qualità da rispettare:

Principi comuni di garanzia della qualità nell'istruzione superiore e nell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche (a)

Nell'attuazione del Quadro europeo delle qualifiche, il livello di qualità necessaria a garantire l'affidabilità e il miglioramento dell'istruzione e della formazione va stabilito conformemente ai seguenti principi:

- le politiche e procedure a garanzia della qualità devono essere alla base di tutti i livelli dei sistemi del Quadro europeo delle qualifiche,
- la garanzia della qualità deve essere parte integrante della gestione interna delle istituzioni di istruzione e di formazione,
- la garanzia della qualità comprenderà attività regolari di valutazione delle istituzioni o dei programmi da parte di enti o di agenzie di controllo esterne,
- gli enti o le agenzie di controllo esterne che effettuano valutazioni a garanzia della qualità andranno esaminate regolarmente,
- la garanzia della qualità riguarderà anche gli elementi del contesto, gli input, la dimensione dei processi e degli output, evidenziando gli output e i risultati dell'apprendimento,
- i sistemi di garanzia della qualità comprenderanno i seguenti elementi:
 - obiettivi e norme chiari e misurabili,
 - orientamenti di attuazione, come il coinvolgimento delle parti interessate,
 - risorse adeguate,
 - metodi di valutazione coerenti, che associno auto-valutazione e revisione esterna,
 - sistemi e procedure per la rilevazione del «feedback», per introdurre miglioramenti,
 - risultati delle valutazioni ampiamente accessibili.
- le iniziative internazionali, nazionali e regionali a garanzia della qualità vanno coordinate per mantenere il profilo, la coerenza, le sinergie e l'analisi dell'intero sistema,
- la garanzia della qualità sarà frutto di un processo di cooperazione attraverso tutti i livelli e i sistemi di istruzione e formazione con il coinvolgimento di tutte le parti interessate, negli Stati membri e nell'intera Comunità,
- orientamenti a garanzia della qualità a livello comunitario potranno fornire dei punti di riferimento per le valutazioni e le attività di apprendimento fra pari.

(a) *RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01)*

Rispetto al modello proposto dalla Raccomandazione sulla qualità, i principi contenuti nel Quadro europeo delle qualifiche appaiono più concreti. Tuttavia vi è una sostanziale coerenza tra i due documenti: infatti entrambi sottolineano alcuni principi fondamentali:

- la garanzia di qualità deve costituire una parte integrante della gestione dell'attività formativa;
- la garanzia di qualità si basa sulla definizione di obiettivi chiari e misurabili, su meccanismi di attuazione adeguati, sulla valutazione, interna ed esterna, e su meccanismi di feedback che assicurino il cambiamento e il miglioramento continuo;
- i risultati del processo di apprendimento rappresentano un elemento centrale della valutazione.