

# La qualità della formazione universitaria delle scuole di biblioteconomia in Europa

di Anna Maria Tammaro

## Introduzione

Il Bologna Process, il processo di riforma delle università dopo la Dichiarazione di Bologna, rappresenta attualmente una grande opportunità ed insieme una sfida per le scuole di biblioteconomia in Europa. È un'opportunità perché i governi stimolano e appoggiano l'internazionalizzazione e il cambiamento necessario delle istituzioni universitarie: tutte le nazioni europee hanno rinnovato la legislazione per una riforma delle università in direzione di una comune architettura dei corsi e una migliore trasparenza dell'offerta formativa. È una sfida, perché è difficile realizzare una vera cooperazione in Europa per il miglioramento complessivo della formazione universitaria, con risultati più estesi e profondi di quelli avuti in passato con i programmi SOCRATES/ERASMUS e non più limitata alla sola ricerca. È importante evidenziare quale è lo scopo principale da cui ha preso le mosse il Bologna Process: quello di consentire ad ogni studente di muoversi liberamente da un'università a un'altra, e quello di consentire a ogni laureato di concorrere, alla pari con altri provenienti da vari paesi d'Europa, per ottenere un posto di lavoro. Il primo obiettivo che è stato quindi perseguito per la costruzione dell'European Higher Education Area (EHEA) è quello del riconoscimento dei titoli accademici e delle qualificazioni professionali. Il Bologna Process ha ottenuto alcuni risultati importanti per realizzare questo primo obiettivo:

- l'architettura dei corsi in tre cicli;
- la realizzazione di importanti strumenti di riferimento, come i «Dublin descriptors» [12] che definiscono gli obiettivi formativi dei tre diversi cicli;
- i sistemi di trasferimento (ECTS) e di accumulo (ECVET) di crediti formativi;
- lo schema delle qualificazioni dell' European Qualification Framework;
- l'EUROPASS per facilitare la mobilità, ed attualmente utilizzato per le competenze informatiche di base (ECDL) e le abilità linguistiche.

In un secondo tempo, lo scopo del Bologna Process è diventato più ambizioso. Durante la riunione dei ministri dell'educazione riunitasi a Berlino [3], l'accreditamento di qualità è stato definito come un importante obiettivo, necessario per migliorare la competitività dell'European Higher Education Area (EHEA). Perché i ministri europei hanno deciso di porsi questo nuovo traguardo? Per capire questa nuova direzione, bisogna chia-

ANNA MARIA TAMMARO, Università di Parma, Facoltà di lettere e filosofia, Dipartimento dei beni culturali e dello spettacolo, Sezione beni librari, via D'Azeglio 85, 43100, Parma, e-mail [annamaria.tammaro@unipr.it](mailto:annamaria.tammaro@unipr.it).  
Ultima consultazione siti web: luglio 2006.

rire che la Dichiarazione di Bologna e il successivo Bologna Process rappresentano una reazione alla nuova considerazione della formazione universitaria come un servizio che segue le logiche del mercato. Questo nuovo contesto socio-economico è stato creato dall'approvazione da parte del World Trade Organisation [32] del General Agreement on Trade in Services (GATS). Il concetto di assicurazione di qualità, nell'ambito del Bologna Process e del nuovo contesto economico, ha diverse valenze:

- prima di tutto, implica la volontà di costruire una vera integrazione degli stati membri, basata sulla cooperazione e su valori condivisi;
- quindi rappresenta la difesa del "consumatore", intendendo con questo termine lo studente, la sua famiglia, il datore di lavoro e, genericamente, tutti gli interessati;
- include la spendibilità del titolo accademico nel mondo del lavoro, cioè l'assicurazione che i contenuti dei programmi universitari sono aggiornati e rispondenti alle necessità della società;
- vede il riconoscimento professionale integrato con l'assicurazione di qualità, come due facce della stessa medaglia;
- infine, propone l'EHEA nel mercato della formazione mondiale, per attrarre studenti dai paesi terzi.

Il *focus* dei processi di accreditamento di qualità è stato indicato dal Bologna Process negli obiettivi formativi/competenze (*learning outcomes*) che devono essere fissati dai programmi universitari [1]. Questa scelta è la conseguenza necessaria di alcuni presupposti. Prima di tutto la centralità dello studente nel processo formativo. Inoltre il nuovo scenario avviato in Europa della formazione lungo tutto l'arco della vita, non limita la considerazione allo studente universitario, ma lo accompagna nella sua carriera professionale, come adulto che continuamente accresce le sue competenze e conoscenze, registrandole su appositi documenti, come il *portfolio* o l'EUROPASS. Infine, il *focus* dell'accREDITamento di qualità sugli obiettivi formativi e le competenze facilita la comunicazione e la collaborazione con tutti gli altri interessati al processo formativo, primo fra tutti le associazioni professionali.

È la prima volta che l'internazionalizzazione e l'accREDITamento di qualità vengono considerati insieme in Europa [5]. Nel Bologna Process, che finora è stato guidato dai politici, ora devono diventare attivi i settori professionali. Sono infatti i settori che sono responsabili di costruire quelle che vengono chiamate *zones of mutual trust*, zone in cui si crea una fiducia reciproca basata su accordi e risultati concreti (non bastano dichiarazioni di buona volontà). Alcuni settori hanno già realizzato degli accordi e dei progetti per l'internazionalizzazione dei processi di accREDITamento, come ad esempio gli ingegneri [16, 21].

L'articolo analizza le problematiche da affrontare per costruire un processo di accREDITamento che sia nello stesso tempo nazionale ed internazionale, centrato sulle specificità delle scuole di biblioteconomia in Europa. La domanda a cui si vorrebbe trovare risposta è: come il Bologna Process potrebbe migliorare la qualità della formazione per i professionisti dell'informazione in Europa? Ma poiché è difficile rispondere a questa domanda, più modestamente, ci si concentrerà sui risultati di un'indagine, realizzata dall'IFLA Education and training section nel 2004, che descrive come attualmente la qualità viene valutata nelle scuole di biblioteconomia in Europa. In particolare:

- si cercherà di identificare gli scopi ed i valori di approcci diversi all'accREDITamento di qualità in Europa;
- viene presentata una tassonomia dei processi di accREDITamento di qualità in uso in Europa;
- vengono definiti gli indicatori di qualità usati per le scuole di biblioteconomia, anche confrontati con quelli a livello internazionale.

### Modelli di accreditamento di qualità in Europa

Per raccogliere ed analizzare dati ed informazioni sui modelli di accreditamento di qualità, ed insieme capire i criteri e gli standard in uso per l'accREDITAMENTO nelle scuole di biblioteconomia europee, è stata usata un'analisi della letteratura sui temi della qualità e del riconoscimento insieme ad una selezione delle linee guida per la qualità esistenti<sup>1</sup>.

L'accREDITAMENTO di qualità è sempre stato considerato di importanza strategica dalle scuole di biblioteconomia in Europa e sono presenti almeno due modelli che sono definiti dall'agenzia di accREDITAMENTO: 1) il modello in cui sono le associazioni professionali che accREDITANO i programmi universitari; 2) il modello in cui un'agenzia del governo accREDITA i programmi. Il modello dell'associazione professionale è specifico per il settore disciplinare ed è soprattutto usato nei paesi di lingua inglese; anche alcune scuole di biblioteconomia sono accREDITATE dall'agenzia americana dell'ALA. Il modello più diffuso in Europa è tuttavia quello dell'agenzia governativa, che è spesso in collegamento con un settore delle singole università dedicato al *Quality Audit*. Non esiste quindi in Europa un sistema di accREDITAMENTO specifico per le scuole di biblioteconomia. Questo può essere spiegato dal fatto che, tranne rare eccezioni, le scuole di biblioteconomia in Europa fanno parte di dipartimenti o facoltà delle università e non hanno autonomia. Un terzo modello che viene utilizzato sempre più spesso riguarda l'autovalutazione che alcune università hanno avviato, per il monitoraggio dei processi interni, applicando standard industriali (come ISO 9000, TQM, EFQM [6]). In questo approccio, la prospettiva adottata è quella per la produzione industriale, in cui si vogliono ridurre le variazioni rispetto ad un insieme prestabilito. Il processo preso in considerazione è quello formativo, con attenzione alla trasformazione ottenuta dallo studente. Il *benchmarking*, come ulteriore modello di valutazione, è attualmente sperimentato solo nel Regno Unito.

L'internazionalizzazione dei sistemi di accREDITAMENTO di qualità è una tendenza che potrebbe rivestire una grande importanza per le scuole di biblioteconomia. L'Unesco insieme al Council of Europe hanno sviluppato un *Code of good practice in the provision of transnational education*, presentato nel 2002, ed un'altra importante iniziativa è l'Unesco Global Forum on international quality assurance, accreditation and the recognition of quality assurance in higher education [27-30]: questa iniziativa internazionale cerca di ottenere lo stesso meccanismo delle convenzioni per area attualmente usato per il riconoscimento delle qualifiche anche per l'assicurazione di qualità. L'approccio alla formazione come servizio di mercato, insieme allo sviluppo della formazione a distanza, porta ad evidenziare la necessità – come afferma l'Unesco – di adottare un *Action Plan* per la protezione dei consumatori. In Europa Campbell e van der Wende [5] spiegano il nuovo *focus* del Bologna Process sull'accREDITAMENTO, e perché questo è necessario per regolare le cosiddette *free trade zones*, nuovi fornitori di formazione, la formazione a distanza, e la maggiore mobilità degli studenti.

<sup>1</sup> Sono state prese in considerazione le seguenti linee guida: *IFLA Guidelines* (established by IFLA in 2000), <<http://www.ifla.org/VII/s23/bulletin/guidelines.htm>>; *Guidelines for a graduate program in archival studies of the Society of American Archivists*, <[http://www.archivists.org/prof-education/ed\\_guidelines.asp](http://www.archivists.org/prof-education/ed_guidelines.asp)>; *Euroguide LIS: competencies and aptitudes for European information professionals*. 2nd entirely revised edition. Produced with the support of the European Commission, as part of the Leonardo da Vinci program. Paris: ADBS Éditions, 2004. 2 vols. <<http://www.certidoc.net/en/euref1-english.pdf>>, <<http://www.certidoc.net/en/euref2-english.pdf>>; Fang, J.R.– Fischer, E.– Nauta, P.[7].

Quali modelli potrebbero essere usati per l'internazionalizzazione dell'accREDITAMENTO di qualità delle scuole di biblioteconomia in Europa? Un numero significativo di autori [10] ritiene che la ragione di un modello internazionale di accREDITAMENTO di qualità debba essere l'uniformità dei settori disciplinari. Questo ad esempio comporterebbe che tutti i corsi di biblioteconomia dovrebbero avere gli stessi contenuti nei programmi o garantire gli stessi obiettivi formativi per specifici profili e qualifiche. Alcune esperienze di internazionalizzazione dell'accREDITAMENTO di qualità sono già state avviate in Europa, con iniziativa diretta delle stesse scuole di biblioteconomia che hanno fatto accordi internazionali per condividere un gruppo di esperti valutatori e delle linee guida per la valutazione [31].

Cosa dovrebbe tenere in considerazione un modello di accREDITAMENTO per le scuole di biblioteconomia in Europa? Secondo l'opinione di Pors [20] un sistema di accREDITAMENTO dovrebbe analizzare tre elementi:

*Studenti:* qualificazioni e profili, motivazioni, aspettative, percezione e valutazione del curriculum;

*Scuole di biblioteconomia:* le risorse che includono le competenze e qualità dello staff, le attrezzature, gli spazi, i servizi ecc. Altri importanti elementi sono il clima psicologico della scuola, gli accordi di cooperazione che ha attivato e lo stile di gestione;

*Mercato del lavoro:* il suo sviluppo, la segmentazione e la struttura del settore, le tendenze nella forza di lavoro, lo sviluppo delle tecnologie, l'immagine sociale del bibliotecario, la percezione dei datori di lavoro di impiegati formati in diverse scuole, il bisogno potenziale di diversi profili professionali e qualifiche insieme al bisogno percepito della formazione continua. Un sistema di qualità delle scuole di biblioteconomia potrebbe quindi considerare in modo trasversale i componenti dell'intero programma. Lo scopo tuttavia non dovrebbe essere quello di un accREDITAMENTO unico di un'agenzia internazionale ma quello di un sistema trasparente basato sul riconoscimento reciproco. La garanzia di qualità a livello internazionale richiede di basarsi su un sistema nazionale.

Gli elementi critici per la valutazione della qualità che sono stati evidenziati nei vari modelli di accREDITAMENTO sono:

*Accreditori o valutatori:* la scelta di chi valuta il programma è la prima scelta da fare. Diversi interessati alla formazione universitaria (*stakeholders*) hanno diversi approcci alla valutazione, come anche hanno scopi e criteri che riguardano aspetti diversi del programma formativo. Lo scopo perseguito potrebbe essere ad esempio, semplificando le diverse tipologie possibili, o la trasparenza amministrativa (*accountability*) o il miglioramento continuo. Si può decidere che l'accREDITAMENTO è basato su uno standard minimo oppure sull'eccellenza (sia questa accademica, competenze, servizio o organizzazione [9]. Ad esempio, nella valutazione internazionale dei programmi di biblioteconomia ci si potrebbe accordare su un livello di requisiti minimi che sono necessari per essere accREDITATI; oppure per stimolare l'eccellenza, si potrebbero diffondere le migliori pratiche per una competizione positiva verso i migliori risultati. I due approcci (requisiti minimi vs. eccellenza) hanno un possibile impatto sul disegno dei programmi formativi. La prescrizione di requisiti minimi può portare ad un comportamento conservativo, scoraggiando l'aggiornamento continuo dei programmi, per il rischio di non ottenere la conferma dell'accREDITAMENTO. La maggio-

re autonomia e la spinta all'innovazione, basati sull'eccellenza, lasciano tuttavia molto spazio alla discrezionalità del valutatore e quindi richiedono di scegliere con grande attenzione chi valuta, oltre che formarlo adeguatamente.

*Focus:* in questo caso, le differenze riguardano cosa il valutatore considera di primaria importanza nella valutazione: ad esempio possono essere i risultati ottenuti dallo studente, o il miglioramento del processo formativo, o l'efficacia complessiva del programma formativo, o una combinazione di tutti questi aspetti. Attualmente l'assicurazione della qualità tende a focalizzare dati di input, come risorse del programma, disegno dei *curricula* formativi. A volte focalizza il processo educativo. Qui possiamo evidenziare una prima discrepanza con le scelte del Bologna Process, in cui invece la qualità si valuta dai risultati ottenuti, cioè dai *learning outcomes* [1] e le istituzioni formative hanno piena autonomia e flessibilità nel decidere le risorse e i processi formativi necessari per raggiungere gli obiettivi.

*Criteri e standard:* questi dipendono dagli scopi che si perseguono nella valutazione. Naturalmente, le decisioni sull'accREDITAMENTO sono o dovrebbero essere basate su criteri trasparenti, standard pre-definiti [26]. Le differenze possibili riguardano la possibilità che il valutatore specifichi in modo prescrittivo i particolari criteri e le linee guida da usare per l'accREDITAMENTO oppure lasci alla singola istituzione o programma formativo da valutare completa autonomia nello stabilire i criteri della valutazione, o una scelta intermedia tra queste due posizioni. L'impatto di queste differenze può portare alla centralizzazione della valutazione (autoreferenzialità o *selfassertiveness*) o invece ad un accREDITAMENTO basato completamente su una valutazione esterna.

*Indicatori:* dati e misure che vengono considerate rilevanti nei diversi schemi di valutazione. Alcuni degli indicatori su cui l'accREDITAMENTO si basa sono:

- indicatori di prestazione (come disegno dei contenuti del curriculum, risorse in termini di finanziamento, personale, servizi e biblioteche ecc.);
- dati sugli studenti (iscrizioni, abbandoni, percentuale di reclutamento ecc.);
- misure di risultato ed impatto (come raggiungimento degli obiettivi formativi, valutazione degli studenti ecc.).

*Tempo intercorrente tra le valutazioni:* una valutazione del programma universitario che è fatta una sola volta, all'avvio del programma, deve essere considerata una validazione e non un processo di accREDITAMENTO. La periodicità della valutazione è essenziale ad un processo che voglia stimolare il continuo miglioramento della qualità. La periodicità usata nella valutazione è quella adeguata allo scopo del valutatore.

*Pubblicità dei risultati della valutazione:* il *follow up* della valutazione sembra essere un punto cruciale del processo di accREDITAMENTO, che spesso invece viene trascurato. La diffusione dei risultati e del giudizio di valutazione dovrebbe avviare un processo di verifica e cambiamento nei programmi. La pubblicità è importante per la trasparenza della valutazione, oltre che per alcuni scopi come quello della protezione del consumatore.

*Tipo di output:* il risultato finale a cui tende il processo della valutazione. Questo può ad esempio tendere alla certificazione di competenze dimostrabili dallo studente, oppure all'accREDITAMENTO del programma formativo, oppure al monitoraggio del processo formativo.

*Definizione di qualità*: cosa si intende per qualità? Spesso si dà per scontato e non è chiaramente dichiarato. Uno dei maggiori problemi dell'accreditamento di qualità è proprio l'uso inconsistente del termine stesso. Il concetto di qualità è inteso diversamente dai diversi interessati e soprattutto dai diversi valutatori. È così difficile condividere lo stesso concetto poiché quello che viene significato con il termine qualità è il risultato della combinazione di scopo perseguito e criteri più o meno esplicitati. Harvey e Green hanno provato ad elencare le definizioni di qualità, come segue:

#### Definizioni di qualità

Eccezionale	Guarda all'eccellenza
Perfezione	Guarda al raggiungimento dei criteri dati
Adatto agli scopi	Dipende dagli scopi prefissati e soprattutto dagli scopi di chi sta valutando
Valore dell'investimento	<i>Accountability</i> o trasparenza amministrativa: è uno degli strumenti usati dai responsabili e dai governi per controllare l'efficacia della formazione
Trasformativa	Guarda al miglioramento ottenuto dagli studenti e/o lo sviluppo di nuova conoscenza

Nel definire il concetto di qualità, dovrebbe essere considerata la particolare prospettiva del Bologna Process, in cui la qualità è legata al riconoscimento. Attualmente le due procedure sono separate, anche perché gestite da istituzioni diverse. In Europa è da considerarsi molto importante il lavoro dell'ECIA (European Council of Information Associations) che, nel 1994, ha iniziato un progetto per la certificazione dei professionisti, consentendo a chi avesse esperienza e *background* nelle discipline dell'informazione di ottenere un riconoscimento del proprio livello di qualificazione, anche nel caso che non avesse il titolo corrispondente richiesto. Un altro risultato del progetto è stato la definizione di alcuni criteri di compatibilità tra diversi sistemi di certificazione. In una seconda fase, è stato sviluppato un secondo progetto, chiamato CERTIdoc: il suo obiettivo era la definizione e l'applicazione di un sistema di certificazione europeo. La procedura di certificazione dovrebbe essere la stessa in Europa, deve in particolare riferirsi alle stesse competenze, ed il certificato dovrebbe avere lo stesso valore [18]. RAPID è un altro interessante progetto che è stato avviato in Gran Bretagna. Il progetto RAPID è finalizzato al professionista che impara lungo tutta la sua vita, facilitando la registrazione delle conoscenze e competenze, insieme all'identificazione dei possibili gap e delle specifiche esigenze di formazione [4].

#### Tassonomia dei modelli di accreditamento della qualità

Per analizzare i modelli di accreditamento della qualità usati in Europa, si è cercato di disegnare una tassonomia dei diversi approcci possibili, cercando di capire i valori e criteri, a volte nascosti nei singoli processi. Questo obiettivo è stato perseguito usando diverse metodologie. Il tema è stato a lungo discusso con gli esperti che prendono parte al Comitato permanente della Sezione Education and Training dell'IFLA. Successivamente sono state prese in considerazione le linee guida per la qualità della formazione, tentando di evidenziare e correlare le varie categorie di informazione da queste usate. Usando le categorie di informazione sopra descritte, sono stati identificati tre *quality models* [13], che vengono elencati in relazione alla categoria *focus* del processo di accreditamento (tab. 1).

### 1) *Learning outcomes focus*

Il *focus* sui *learning outcomes* presta attenzione a esplicite e dettagliate definizioni di cosa lo studente deve apprendere alla fine del ciclo formativo: le competenze, le conoscenze, gli atteggiamenti che il programma delle scuole di biblioteconomia si prefigge e successivamente accerta. Questo approccio è un vero cambio di paradigma dai tradizionali modi di misurare e descrivere la formazione, caratterizzata da un approccio basato su misure di *input*, ad esempio usando ECTS come numero dei carichi di lavoro. L'enfasi si sposta dal contenuto (cosa lo staff insegna) ai risultati (cosa gli studenti sono capaci di fare). L'adozione dell'approccio basato sui *learning outcomes* focalizza le attività educative sullo studente piuttosto che sul docente. La figura del docente è quella del facilitatore, o il gestore del processo formativo e riconosce che molto dell'apprendimento avviene fuori dell'aula scolastica, senza la presenza del docente [1].

Il sistema europeo che ha cercato di sviluppare un *curriculum* basato sulle competenze è quello olandese, anche per le scienze dell'informazione [22]. Molti paesi europei hanno sistemi di qualificazione che sono comprensivi, includendo tutti i livelli di formazione ed addestramento. Alcuni indicatori sono correlati a processi professionali come le competenze, le conoscenze, le capacità critiche come la soluzione di problemi, l'applicazione pratica di conoscenze [2, 25].

Questo approccio all'accreditamento di qualità si concentra sulla definizione di qualità come trasformazione e il modo di misurarla è basato sulla certificazione dell'individuo.

### 2) *Focus sul processo formativo*

Il *focus* è sul controllo delle procedure per i prodotti ed i servizi. Molte delle linee guida basate su questo approccio sono basate su standard industriali come ISO 9000, *Total Quality Management* (TQM) ed *European Foundation for Quality Management* (EFQM). La serie di standard ISO 9000 intende stimolare il mercato, fornendo l'assicurazione che un'organizzazione ha la capacità di raggiungere le specifiche indicate e può avere prestazioni agli standard specificati. Questi standard non intendono certificare la qualità di un prodotto o un servizio, o stabilire se un servizio sia migliore di un altro, ma si riferiscono al sistema di qualità di un'organizzazione [15].

I responsabili amministrativi delle istituzioni formative riconoscono che la qualità deve focalizzare i collegamenti tra le varie funzioni di un'organizzazione complessa, come ad esempio l'università: questo è il principio del TQM [23]. TQM mette insieme il controllo di qualità, l'assicurazione di qualità ed il miglioramento della qualità e va oltre la tradizionale richiesta generica di soddisfazione da parte dell'utente, cercando di valutare i bisogni dei clienti interni (come gli studenti, le famiglie, i datori di lavoro), ed esterni (i fornitori ed altri interessati).

Nel tentativo di usare gli standard industriali nella formazione, diventa inevitabile che la formazione viene modellata come un processo produttivo e gli studenti sono visti o come prodotti o come consumatori. Considerare gli studenti come consumatori ha il vantaggio di porre in evidenza che per raggiungere una formazione di qualità bisogna ascoltare gli studenti, ed essere certi che sono soddisfatti. I modelli di accreditamento di qualità basati sul TQM puntualizzano l'esigenza dell'autovalutazione e del miglioramento continuo dell'istituzione.

I sistemi di gestione della qualità [11] offrono la possibilità ai singoli dipartimenti LIS di ottenere e monitorare l'eccellenza, guardando agli aspetti finanziari, ai processi interni, agli sforzi di cambiamento e di innovazione, all'impatto della comu-

nicazione, alle indagini di studenti ed alunni. Applicato a livello internazionale, l'EFQM è un modello di eccellenza [14] che tenta di facilitare il raggiungimento dei risultati migliori da parte delle istituzioni partner.

Sulla base di queste discussioni, Harvey [8] ha ipotizzato che l'approccio per migliorare la qualità dei modelli di gestione di qualità, come è utilizzato nei processi industriali, applicato alle operazioni che si attuano nell'università, è vanificato dal fatto che l'operazione principale dell'università è la formazione e ci dovrebbe essere un approccio più solistico o combinato di vari aspetti, senza limitarsi ai processi formativi, ai prodotti o ai servizi. In questo approccio, gli indicatori di qualità includono le maggiori aree di decisione per le persone che pianificano e conducono un programma educativo e focalizzano la gestione della qualità. Alcuni indicatori di qualità per gli studenti potrebbero essere: adeguarsi ai diversi stili di apprendimento, dare una risposta ai bisogni ed alle preferenze degli studenti, offrire opportunità di pratiche educative diversificate, facilitare l'apprendimento con assistenza di *tutor*.

Le procedure per valutare i bisogni includono molteplici fonti di analisi. Altre forme di valutazione sono per il miglioramento del programma o la sua validazione.

3) *Focus sul programma*: la maggior parte dei sistemi di accreditamento di qualità sono basati sul programma (o l'istituzione formativa). L'attenzione in questo caso è data a funzionalità come l'analisi dei bisogni, il disegno degli scopi ed obiettivi, il disegno del curriculum, il personale docente e non docente, le risorse ed il budget a disposizione. Gli indicatori di qualità sono il risultato del bilanciamento tra i bisogni dei datori di lavoro, le aspettative dei partecipanti e l'offerta formativa, gli obiettivi e la missione della scuola di biblioteconomia, le tendenze della società nel contesto delle scuole, e soprattutto la trasparenza amministrativa. Per quel che riguarda il personale, gli indicatori di qualità includono l'attenzione che viene data ai criteri di selezione dei docenti, insieme all'uso di efficaci procedure [17, 19, 24].

Le scuole di biblioteconomia in Europa usano una combinazione dei tre approcci. La tassonomia evidenzia che i sistemi di accreditamento di qualità dovrebbero tenere in considerazione un approccio a più livelli, in cui diversi *stakeholders* devono collaborare con ruoli diversi per i diversi scopi della valutazione di qualità. Ad esempio, è responsabilità precipua delle singole università fare il possibile per offrire un programma di qualità. Negli anni Novanta c'è stata una crescente consapevolezza che un buon insegnamento è di grande importanza per il miglior risultato degli studenti. I governi e gli amministratori di università devono giustamente preoccuparsi dell'efficacia delle università e del ritorno sugli investimenti intrapresi. Le associazioni professionali dovrebbero preoccuparsi delle competenze richieste ai professionisti dell'informazione, con lo scopo di stimolarli alla formazione ed aggiornamento continuo.

Tab. 1 Taxonomy of LIS Quality Assurance Models

Quality Assurance Models	Programme Orientation	Educational Process Orientation	Learning outcomes orientation
Typical output	Accreditation of the programme	Self improvement report	Certification of students achievements
Indicators	Organisational structure Resources in terms of funding, staff numbers and IT/Library facilities Number of students, drop - out rates, recruitment Course content and design Staff	Validation and approval frameworks Level and standards Support for learning Responsiveness to learner backgrounds and preferences, pedagogy	Assessment of student learning outcomes through exams and/or employee evaluations Placement in employment Student evaluation of the learning experience Complaints and appeals
Purpose	Accountability Customer protection	Improvement of the learning experience	Improvements in the quality of the student learning outcomes, competences or employability
Assessor	Government, External review committee University Audit	Internal assessment University Audit	Educational providers assessors Participation of students
Time frame	Periodic	Continuous	Programme lifecycle
Information sharing	Publication of results	Internal report	Individual Certification, Publication of results
Quality Definition	Fitness for purposes, Value for money Transformative	Exceptional, Perfection	

### Indagine sugli indicatori di qualità delle scuole di biblioteconomia in Europa

L'indagine è stata promossa ed in parte finanziata dall'IFLA - Education and Training Section. Lo scopo era quello di raccogliere informazione sui modelli di accreditamento della qualità, sui processi in uso, sui criteri e sulle priorità utilizzati in un sufficiente numero di scuole di biblioteconomia da ogni area del mondo. Un questionario è stato spedito a circa 160 scuole di biblioteconomia ed i risultati sono stati esposti alla conferenza IFLA di Oslo. I questionari spediti in Europa sono stati 33, di cui sono ritornati 28 (85%).

La maggior parte delle scuole di biblioteconomia in Europa ha un sistema di accreditamento della qualità. Il processo dell'accREDITAMENTO è guidato da agenzia governative o dallo stesso governo (71%), in combinazione nel 36% dei paesi con un controllo di qualità interno delle università (*Quality Audit*). Il modello europeo in questo è diverso dagli Stati Uniti e da molte delle nazioni di lingua inglese, dove invece il

modello di accreditamento più diffuso è basato sulle associazioni professionali. Il modello delle associazioni professionali è utilizzato in Europa solo dal 7% delle scuole di biblioteconomia. Solo l'11% dei paesi europei non ha un sistema di accreditamento di qualità. In questi casi vi è tuttavia sempre una validazione dei programmi formativi in biblioteconomia, limitata alla prima volta che il programma viene proposto per l'attivazione. Alcune scuole di biblioteconomia hanno anche altri valutatori esterni all'istituzione (21%) come ad esempio datori di lavoro, *alumni* ed, in alcuni casi, valutatori che fanno parte di un gruppo internazionale di esperti.

La procedura di accreditamento di qualità che è più diffusa nelle scuole di biblioteconomia in Europa è composta da quattro fasi:

- la procedura di valutazione è periodica;
- viene richiesto un primo rapporto di auto-valutazione;
- viene effettuata una visita di esperti in loco;
- c'è un rapporto finale con un giudizio circostanziato.

La periodicità con cui l'accredimento dei programmi viene ripetuto è di solito ogni cinque anni (68%), l'autovalutazione è richiesta nella maggioranza dei casi (57%) insieme alla visita di esperti (54%) spesso combinate insieme. Alcune differenze si verificano nelle procedure usate per il rapporto finale. Spesso questo non viene realizzato (43%); quando viene realizzato, nella maggioranza dei casi è pubblico, ma nel 7% dei paesi europei viene tenuto riservato ai soli interni.

La gran parte delle scuole che ha risposto al questionario ha riferito di utilizzare delle linee guida. Di solito le linee guida fanno parte di un manuale o di un testo predisposto dall'agenzia che effettua la valutazione. Queste linee guida contengono una descrizione del processo di accreditamento, i requisiti per partecipare all'accredimento, le politiche rilevanti che le istituzioni devono seguire nei loro rapporti di autovalutazione, e tutta l'altra documentazione appositamente sviluppata per facilitare ed assistere le istituzioni formative che vogliono accreditare se stesse o i programmi formativi. Questi testi di riferimento di solito definiscono gli indicatori e standard utilizzati rispetto alla loro applicazione.

I criteri di qualità e gli indicatori possono essere usati come strumenti per facilitare la discussione e promuovere il dialogo tra le scuole di biblioteconomia in Europa. È interessante notare che il disegno del contenuto e gli indicatori di risorse sono considerati gli indicatori di qualità più importanti: i valori sono rispettivamente l'86% e il 68% dei paesi europei, a conferma del fatto che le misure di input sono generalmente più diffuse di altre misure. Anche dati quantitativi sugli studenti, come iscrizioni, abbandoni, reclutamento sono molto popolari come indicatori di qualità del 50% dei paesi europei.

Il Bologna Process si concentra sui *learning outcomes*, tuttavia l'indagine ha dimostrato che solo il 54% delle scuole di biblioteconomia attualmente usa questi indicatori. L'importanza di coinvolgere gli studenti nella valutazione è considerato un altro importante indicatore. Gli studenti sono coinvolti nell'assicurazione di qualità dal 71% delle scuole di biblioteconomia europee.

## Conclusioni

Per costruire delle zone di *mutual trust* per le scuole di biblioteconomia in Europa bisognerà partire da sistemi d'accredimento di qualità a livello nazionale che saranno opportunamente compatibili e credibili, così da poter armonizzarsi. I risultati dell'indagine sugli indicatori di qualità hanno dimostrato che esiste una notevole omogeneità d'approccio alla valutazione ed accreditamento di qualità, e le differenze non sono sostanziali. Bisognerà tuttavia prestare più attenzione agli obiettivi

formativi, su cui sta puntando il Bologna Process, attuando un cambiamento di paradigma dalle misure di *input* a quelle di risultato.

Il riconoscimento dei titoli si combina con il sistema di accreditamento, in vari modi. Nelle modalità di accreditamento a livello internazionale si vorrebbe utilizzare un sistema analogo al sistema esistente dei centri di riconoscimento per area geografica. Nel disegno del corso, i *learning outcomes* o le competenze devono consentire il trasferimento e l'accumulo dei crediti, come anche fare riferimento a precise qualifiche professionali ed all'European Qualifications Framework. La collaborazione con tutti gli interessati, enti locali, studenti e datori di lavoro inclusi, diventa ora necessaria.

In conclusione, credo di poter dire che l'assicurazione di qualità non è un'operazione formale, di tipo burocratico ed amministrativo, da lasciare agli uffici addetti dell'Università e del Governo e da subire passivamente. L'approccio del Bologna Process responsabilizza in prima persona i docenti che sono impegnati nella formazione insieme agli studenti, che dovrebbero essere sempre più attivi nella valutazione. L'assicurazione di qualità può diventare lo strumento per il miglioramento e l'innovazione della formazione delle scuole di biblioteconomia. Inoltre c'è ora l'opportunità di attuare una collaborazione internazionale tra le scuole di biblioteconomia per ottenere i migliori risultati.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- [1] Stephen Adam. *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. UK-Bologna Seminar, Edinburgh, July 1-2, 2004.* <[http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING\\_OUTCOMES-Adams.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf)>.
- [2] Association of College and Research Libraries. *Education for professional academic librarianship.* «C&RL News», 53 (1992), October 1992, p. 590-591.
- [3] Berlin Communique. *Realising the European higher education area.* Berlin, 2003 <[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs//00-Main\\_doc/03091Berlin\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs//00-Main_doc/03091Berlin_Communique.pdf)>.
- [4] Alan Brine – John Feather. *Building a skills portfolio for the information professionals.* «New Library World», 104 (2003), n. 11/12, p. 455-463.
- [5] Christine Campbell – Marijke C. Van der Wende. *International initiatives and trends in quality assurance for European Higher Education.* Helsinki: ENQA, 2000.
- [6] European Foundation for Quality Management. *Total quality management. The European model for self-appraisal. Guidelines for identifying and addressing total quality issues, 1992.* <<http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=35>>.
- [7] Josephine R. Fang – Edith Fischer – Paul Nauta. *Guidelines to equivalence and reciprocity of professional qualifications.* «IFLA Journal», 13 (1987), n. 2, p. 133-140.
- [8] Lee Harvey. *Beyond TQM.* «Quality in higher education», 1 (1995), n. 2, p. 123-146.
- [9] Lee Harvey. *Evaluating the evaluators.* Paper presented at the Fifth biennial Conference of the International network of quality assurance agencies in higher education, Santiago, Chile, 1999. <<http://www.inqaahe.org/docs/Power%20of%20Accreditation.pdf>>.

- [10] Lee Harvey. *Accreditation as a power: views of academics*, 2003. <<http://www.inqaahe.org/docs/Power%20of%20Accreditation.pdf>>.
- [11] Josef Herget. *Excellence in learning environments. Implementing a quality management system for enabling and institutionalising continuous advancement*. Paper presented at the Euclid and Alise joint meeting, Potsdam, 2003. <<http://forge.fh-potsdam.de/EUCLID>>.
- [12] Joint Quality Initiative. *Dublin Descriptors*. 2002. <<http://www.jointquality.nl/>>.
- [13] Alan B. Knox. *Strengthening the quality of continuing professional education*. In: *Delivering life-long continuing professional education across space and time. Fourth World conference on Continuing professional education for the library and information science professionals, Chester, VE, 2001*. Eds. Blanche Wools and Brooke E. Sheldon. München: K.G. Saur, 2001, p. 248-252.
- [14] John Konrad. *Assessment and verification of NVQ: policy and practice*. «Journal of vocational education and training», 52 (1997), n. 2, p. 228-242.
- [15] James L. Lampercht. *ISO 9000, preparing for registration*. Milwaukee, WI: ASQC, 1992.
- [16] Francesco Maffioli – Giuliano Augusti. *Tuning engineering education into the European higher education orchestra*. «European Journal of Engineering Education», 28 (2003), n. 3, p. 251-273.
- [17] Medical Library Association. *Platform for change: the educational policy statement of the medical library association*. Chicago, ILL: MLA, 1992.
- [18] Jean Meyriat. *The CERTIdoc project. Towards a European recognition of the professionals' competencies*. Berlin: IFLA, 2003. <<http://www.certidoc.net/fr1/ifla2003gb.pdf>>.
- [19] Music Library Association. *Core competencies and music librarians*, prepared by David Hunter on behalf of the Library school liaison subcommittee of the Music Library Association, 2002. <[http://www.musiclibraryassoc.org/pdf/Core\\_Competencies.pdf](http://www.musiclibraryassoc.org/pdf/Core_Competencies.pdf)>.
- [20] Niels O. Pors. *Employment patterns, the labour market, and student's preferences*. «Libri», 40 (1990), n. 2, p. 112-125.
- [21] Tine Sophie Prøitz – Bjorn Stensaker – Lee Harvey. *Accreditation, standards and diversity: analysis of EQUIS accreditation reports*. Paper presented at the EAIR Forum, Limerick, 2003. «Assessment & evaluation in higher education», 29 (2004), n. 6, p. 735-750.
- [22] Marijke Roggema-van Heusden. *The challenge of developing a competence-oriented curriculum: an integrative framework*. «Library Review», 53 (2004), n. 2, p. 98-103.
- [23] Daniel T. Seymour. *Total quality management in higher education: a critical assessment*. Methuen, MA: Goal/QPC, 1991.
- [24] Society of American Archivists. *Guidelines for a graduate program in archival studies*, 2002. <[http://www.archivists.org/pros-education/ed\\_guidelines.asp](http://www.archivists.org/pros-education/ed_guidelines.asp)>.
- [25] Special Libraries Association. *Competencies for special librarians of the 21st century*, 2004. <<http://www.sla.org/content/learn/comp2003/index.cfm>>.
- [26] Andrè Sursock *Towards accreditation schemes for higher education in Europe?* Paper presented at the CRE workshop, 8-9 november 2000, Vienna. <[http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoPo111\\_cre\\_accreditation\\_1st\\_finding](http://www.esib.org/BPC/docs/Archives/CoPo111_cre_accreditation_1st_finding)>.
- [27] Unesco – Council of Europe. *Code of good practice in the provision of transnational education*. Paris: Unesco, 1998.
- [28] Unesco. *First Global forum on quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications*. Paris: UNESCO, 2002.

[29] Unesco. *Second Global forum on international quality assurance, accreditation and recognition of quality assurance : widening access to quality higher education*. Paris: UNESCO, 2004.

[30] Unesco – CERI. *Guidelines quality provision in cross-border higher education*. Paris: Unesco-OECD-CERI, 2004.

[31] Sirje Virkus–R. J.Hartkey. *Approaches to quality assurance and accreditation of LIS programmes: Experiences from Estonia and United Kingdom*. «Education for information», 21 (2003), March, p. 31-48.

[32] WTO. *Education services: background note by the Secretariat*, 1998. <[http://www.wto.org/english/tratop\\_e/serv\\_e/w49.doc](http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/w49.doc)>.

# The quality of the library schools education in European universities

by Anna Maria Tammaro

The Bologna Process, the reform process of the universities after the Bologna Declaration, currently represents both a great opportunity and a challenge for librarianship schools in Europe. It is an opportunity for governments to stimulate and support the internationalization and necessary change of higher education institutions: all European nations have renewed legislation for a reform of the universities in the direction of a common architecture of courses and a better transparency of the teaching offer. It is a challenge, as it is difficult to achieve true cooperation in Europe for the overall improvement of university education. The main aim goal is that of allowing each student to move freely from one university to another, and be able to compete after graduation in the European labour market for obtaining a workplace.

It is the first time that internationalization and quality assurance are considered together in Europe. In the Bologna Process, which has been guided by politicians up to now, the professional sectors must now become active. They are in fact responsible for constructing the so called *zones of mutual trust*, areas in which mutual trust is based on agreements and concrete results is created (declarations of good will are not sufficient). Some sectors, as for example that of engineers, have already formed agreements and projects for the internationalization of the quality assurance processes.

The article analyzes the problems to be faced when constructing a quality assurance process that is both national and international, centred on the specificity of Library Schools in Europe. The question for which an answer must be found is: how can the Bologna Process improve the quality of education for information professionals in Europe? The paper focuses on the results of a survey carried out by the IFLA Education and training section in 2004. This survey describes how at the moment quality is evaluated in Library Schools in Europe. In particular: it tries to identify the aims and value of different approaches to quality assurance in Europe; a taxonomy of quality procedures in use in Europe is presented; the quality indicators used for Library Schools are defined and also compared with those at international level.

ANNA MARIA TAMMARO, Università di Parma, Facoltà di lettere e filosofia, Dipartimento dei beni culturali e dello spettacolo, Sezione beni librari, via D'Azeglio 85, 43100, Parma, e-mail [annamaria.tammaro@unipr.it](mailto:annamaria.tammaro@unipr.it).