



Progetto Valu.E
10.9.3A-FSEPON-INVALSI-2015-1



FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI

pon
2014-2020



PER LA SCUOLA - COMPETENZE E AMBIENTI PER L'APPRENDIMENTO (FSE-FESR)

RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione

Sintesi dei risultati dell'Azione 1 - Valutare la Valutazione. Progetto PON Valu.E.

(Febbraio 2019)



INVALSI - Via Ippolito Nievo 35, Via Marcora 18/20, 00153 Roma.

RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 - Valutare la Valutazione. Progetto PON Valu.E.

A cura di:

Donatella Poliandri, Michela Freddano, Beba Molinari

Testi di:

Paola Bianco

Michela Freddano

Letizia Giampietro

Beba Molinari

Donatella Poliandri

Isabella Quadrelli

L'Area 3 INVALSI - *Valutazione delle scuole*, "Progetto PON Valu.E"- è composta da: Fabio Alivernini, Mattia Baglieri (consulente), Paola Bianco, Roberta Cristallo (consulente), Nicoletta Di Bello, Graziana Epifani, Ughetta Favazzi, Francesca Fortini, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Filippo Gomez Paloma (consulente), Angela Litteri, Beba Molinari (consulente), Lorenzo Mancini, Sara Manganelli, Daniela Marinelli, Enrico Nerli Ballati, Monica Perazzolo, Donatella Poliandri (responsabile dell'Area di ricerca *Valutazione delle scuole*), Elisabetta Pranterà, Isabella Quadrelli (consulente), Maria Ranieri (consulente), Sara Romiti, Simone Russo, Stefania Sette, Consuelo Torelli (assegnista), Emanuela Vinci.

Si ringrazia la Prof.ssa Anna Maria Ajello, Ordinario di Psicologia dell'Educazione all'Università 'Sapienza' di Roma e Presidente dell'INVALSI, per i preziosi spunti di riflessione e la lettura attenta e ragionata di questo Rapporto.



Indice

Premessa – <i>Il progetto PON Valu.E</i>	5
Introduzione - <i>Valutare la valutazione</i>	8
I parte. La struttura del RAV e la sua validazione	12
1. Il modello teorico del RAV	13
1.1 Perché valutare le scuole?	13
1.2 Gli indicatori presenti nel quadro teorico del RAV	16
1.3 Il Questionario Scuola	20
2. Lezioni apprese dalla fase sperimentale	25
2.1 Il progetto Valutazione e Miglioramento (VM) – I edizione	25
2.2 Il progetto Valutazione Sviluppo Qualità Scuola (VSQ)	26
2.3 Il progetto Valutazione e Miglioramento (VM) – II edizione	28
2.4 Il progetto VALeS	29
2.5 Dal VALeS al Sistema Nazionale di Valutazione	30
2.5.1 La valutazione interna delle scuole	31
2.5.2 La valutazione esterna delle scuole	32
3. La descrizione dei processi scolastici	38
3.1 Le risorse materiali	38
3.2 Le reti di scuole	39
3.3 Il rapporto della scuola con le famiglie	40
3.4 il Curricolo	40
3.5 Le azioni volte all’inclusione e all’orientamento	40
3.6 Gli aspetti legati alla disciplina	41
3.7 Le risorse economiche e professionali	41
3.8 I progetti promossi dalle scuole	42
3.9 La formazione degli insegnanti	43
3.10 Le tematiche approfondite nei gruppi di lavoro	43
4. Le rubriche del RAV e la loro validazione	46
4.1 Le Rubriche di valutazione	46
4.2 Le scale di valutazione: dall’attendibilità dello strumento ai risultati	48
4.2.1 Come si posizionano le scuole rispetto alle rubriche di valutazione?	48
4.3 Uno sguardo alle motivazioni: prime analisi	51
5. La metavalutazione dei RAV	56



5.1	Attività realizzate	57
5.2	Risultati preliminari.....	58
Il parte. I processi valutativi e l'uso del RAV.....		63
6.	Il processo di autovalutazione raccontato dai nuclei di autovalutazione	64
6.1	I riferimenti teorici.....	64
6.2	L'indagine sui percorsi valutativi delle scuole	65
6.2.1	Gli strumenti	65
6.2.2	Le scuole partecipanti.....	66
6.3	I principali risultati.....	66
6.3.1	L'atteggiamento dei Dirigenti scolastici e dei membri dei NAV rispetto all'autovalutazione della scuola	66
6.3.2	Le finalità dell'autovalutazione	66
6.3.3	Il percorso di autovalutazione	66
6.3.4	Gli strumenti dell'autovalutazione	67
6.3.5	Utilizzo dei risultati dell'autovalutazione.....	67
6.3.6	La formazione sul RAV	68
7.	L'uso degli indicatori del RAV da parte dei nuclei esterni di valutazione	71
7.1	Le domande di ricerca	71
7.2	I partecipanti.....	72
7.3	I questionari su dimensioni, aree, indicatori e descrittori del RAV	72
7.4	I principali risultati	72
7.4.1	La percezione del contesto e delle risorse.....	74
7.4.2	La percezione degli esiti	75
7.4.3	La percezione dei processi educativi e didattici.....	75
7.4.4	La percezione dei processi organizzativi e gestionali.....	76
8.	Autovalutazione e valutazione esterna: la coerenza interna ed esterna dei due processi valutativi.....	79
8.1	Autovalutazione e valutazione esterna	79
8.2	Coerenza interna al processo di autovalutazione.....	81
8.3	Coerenza tra valutazione esterna e autovalutazione	81
9.	Le azioni di supporto ai processi di autovalutazione e miglioramento delle scuole promosse dagli USR e dalle reti di scuole	85
9.1	Prospettiva teorica	85
9.2	Le attività a supporto di autovalutazione e miglioramento delle scuole pubblicate sui portali USR	87



9.3 Le reti di scuole.....	88
9.4 I progetti delle scuole finanziati con i DM 435/2015.....	88
9.5 Alcune considerazioni.....	89
Conclusioni - <i>Verso la costruzione di capacità e competenze per la valutazione delle scuole.</i>	93
Bibliografia	108
Appendice 1. L'evoluzione del quadro teorico della valutazione interna ed esterna delle scuole.....	114
Appendice 2 - Lo schema degli indicatori del ValSiS.....	120



Premessa¹ - Il progetto PON Valu.E

I governi e i decisori politici che si occupano di educazione rivolgono un'attenzione sempre maggiore alla valutazione degli studenti, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, delle scuole e dei sistemi di istruzione.

La valutazione è considerata come un utile strumento per capire meglio come gli studenti progrediscono nei loro percorsi di apprendimento, per fornire informazioni ai genitori e alla società sulle scuole, produrre informazioni e assumere decisioni atte per migliorare l'istruzione e tutte le sue componenti come la dirigenza e le pratiche di insegnamento.

Considerando l'ambito della valutazione degli apprendimenti degli studenti, molti paesi stabiliscono *standard* educativi che rappresentano quello che gli studenti devono conoscere o dovrebbero essere in grado di fare a differenti fasi del proprio processo di apprendimento. Questo favorisce la valutazione, in ottica comparata, dell'esame dei livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti, e una continua revisione degli indicatori impiegati, anche in relazione ai successi ottenuti dai paesi nei vari ambiti. Questo è, in estrema sintesi, lo scopo principale, ad esempio, delle rilevazioni su larga scala degli apprendimenti come quelle condotte dall'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) e dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e, a livello nazionale, dall'*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione* (INVALSI).

I buoni rendimenti degli studenti sono collegati al successo delle pratiche didattiche interne alle scuole, alla professionalità degli insegnanti, al buon funzionamento organizzativo delle istituzioni scolastiche e includono le tematiche relative alla gestione efficace da parte del dirigente scolastico. Anche per la valutazione delle altre componenti della scuola e del funzionamento delle istituzioni scolastiche stesse sono impiegati indicatori *ad hoc* che nuclei di valutatori, o corpi ispettivi che si occupano della valutazione esterna, applicano durante specifiche visite alle scuole. I risultati sono usati per identificare sia le scuole che riescono a raggiungere buoni o eccellenti livelli di qualità su molti aspetti, sia quelle che hanno bisogno di migliorare. Questi dati, in alcuni paesi, rappresentano anche la base informativa per la valutazione trasparente del lavoro dei dirigenti scolastici e degli insegnanti.

Negli ultimi dieci anni, infatti, i sistemi nazionali di valutazione dell'istruzione e formazione sono andati assumendo diverse e complesse fisionomie sia in Europa sia in molti paesi extraeuropei, adottando un approccio sempre più olistico e comprensivo (OECD, 2013). Risulta, infatti, acquisito che l'adozione di modelli di valutazione più sbilanciati sul versante dei risultati degli studenti come criterio prevalente per valutare la *performance* delle scuole, adottati per esempio negli Stati Uniti a seguito del *No Child Left Behind Act* del 2001 - abrogato successivamente dall'Amministrazione Obama - (Poliandri, 2018), hanno mostrato una molteplicità di conseguenze non previste che possono agire negativamente sulla qualità dei

¹ Il presente capitolo propone una sintesi delle diverse pubblicazioni a cura dell'Area 3 Valutazione delle Scuole sul progetto PON Valu.E. La *Premessa* -

Il progetto PON Valu.E, è a cura di Donatella Poliandri.



processi di insegnamento-apprendimento (Reardon et al., 2012; Rhodes, 2012; Ladd, 2012). I sistemi di valutazione, quindi, non si focalizzano più esclusivamente sui risultati degli studenti rilevati attraverso le prove standardizzate, ma su aspetti più ampi che includono l'autovalutazione delle scuole, la valutazione esterna, la valutazione degli insegnanti e dei dirigenti, e un utilizzo esteso dei dati di *performance*, anche in relazione ad altri esiti degli studenti più ampliamenti intesi (ad esempio le competenze chiave europee). L'insieme dei dati che scaturiscono dal complesso di questi aspetti favorisce un processo di valutazione *data-driven* ponendo nuove sfide a scuole e operatori (Schildkamp et al., 2013). Accanto a una progressiva acquisizione di una sempre maggiore autonomia decisionale e organizzativa da parte delle scuole, è andato modificandosi il volto della valutazione delle scuole stessa. In essa coesistono, bilanciati in termini diversi, funzioni di controllo (*accountability*) e funzioni di sviluppo (*development*) (Chapman, 2005). Alle funzioni di controllo, che si concentrano sul grado di rispondenza, in termini normativi e amministrativi, alle direttive statali, si accompagnano funzioni di sviluppo che si rivolgono al senso di responsabilità delle scuole e dei suoi operatori, coinvolgendole con impegno nelle azioni di autodiagnosi, anche in termini di incremento delle competenze per la valutazione (Scheerens, 2018). I contributi della letteratura in questo settore sono molteplici e si giovano dell'esperienza ormai consolidata di molti paesi come, ad esempio, il Regno Unito, gli Stati Uniti, la Nuova Zelanda, i Paesi Bassi, l'Irlanda, il Portogallo, l'Islanda (OECD, 2013), e di situazioni assai eterogenee.

A livello nazionale e locale, nasce l'esigenza di fornire un supporto alle scuole per le attività valutative (elaborazione di linee guida e strumenti per

l'autovalutazione, sviluppo di sistemi di restituzione dei dati, formazione specifica per supportarne i processi, ecc.). Le scuole possiedono, infatti, competenze differenti nella capacità, ad esempio, di leggere i dati e di saperli utilizzare in modo adeguato per progettare azioni di miglioramento o nel predisporre percorsi di autovalutazione coerenti con gli obiettivi fissati (Blok et. al, 2008, Bubb et. al 2007).

Dal 2015, il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è entrato a pieno regime. Come previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 2013, le scuole dopo aver realizzato una valutazione interna, ricevono una visita di valutazione esterna da parte di nuclei coordinati dai Dirigenti tecnici. Valutazione interna ed esterna condividono il medesimo quadro di riferimento cui afferisce un'idea di qualità della scuola che si sostanzia nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) che le scuole devono redigere. Alla fase valutativa segue la progettazione e implementazione di piani di miglioramento triennali.

L'entrata a regime del SNV è stata preceduta da alcune importanti sperimentazioni (progetti Valutazione & Miglioramento, VSQ, VALES), condotte dall'INVALSI e realizzate anche grazie al contributo dei Fondi PON 2007-2013, che hanno permesso di testare strumenti e procedure per i percorsi valutativi delle scuole. Tuttavia, la messa a sistema del SNV ha rappresentato un passaggio importante per il nostro Paese; ciò richiede un'analisi attenta delle modalità di applicazione delle procedure, dell'adeguatezza degli strumenti di valutazione e delle competenze degli esperti chiamati a valutare le scuole, della formazione e del supporto fornito a livello centrale e locale, e degli indicatori rilevati centralmente e offerti alle scuole per riflettere sui propri processi interni.



Sappiamo infatti che le evidenze della letteratura sull'impatto della valutazione ai fini del miglioramento della scuola sono ancora poco consolidate: alcune ricerche indicano che la valutazione favorisce l'innalzamento della qualità educativa nelle scuole, portando a un miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti (Klerks, 2013; Luginbuhl, Webbink, e De Wolf 2009); altre, invece, riportano conseguenze negative impreviste come, ad esempio, la concentrazione delle risorse umane sui temi inerenti la valutazione piuttosto che sugli aspetti didattici fino a conseguenti cali nei risultati degli studenti agli esami finali (vedi Ehren & Visscher, 2008; Rosenthal, 2004). In questo ambito la ricerca è ancora relativamente 'giovane'; ciò dipende anche dalla mancanza di conoscenze stabili sugli aspetti della valutazione che possono guidare il cambiamento all'interno della scuola.

Attivare sia un sistema di monitoraggio in itinere, volto a cogliere i processi nel suo svolgimento reale, sia di valutazione, per esprimere un giudizio di valore, al fine di assicurare un controllo costante, ricalibrare gli interventi del processo di autovalutazione/valutazione esterna, possono dunque rappresentare requisiti fondamentali per garantire la qualità del Sistema Nazionale di Valutazione. Così come un requisito rilevante è anche quello di individuare le competenze necessarie alla valutazione, sia prevedere momenti di elaborazione di strumenti a supporto dell'autovalutazione a livello di classe e di scuola.

Data l'esperienza acquisita in questo ambito di ricerca teorica ed empirica, l'INVALSI ha scelto di individuare alcune macro-aree di progettazione, afferenti ai processi di valutazione esterna/autovalutazione delle scuole.

In particolare, l'INVALSI ha elaborato il progetto PON Valu.E

(Valutazione/Autovalutazione Esperta), realizzato grazie ai fondi PON del settennio 2014-2021, articolato in azioni di studio, ricerca e servizio, con la finalità complessiva di promuovere e sostenere la qualità del Sistema Nazionale di Valutazione. Le azioni del progetto PON Valu.E sono così articolate:

- Azione 1: Valutare la valutazione delle scuole;
- Azione 2: Sostenere l'autovalutazione delle scuole;
- Azione 3: Delineare la competenza esperta del valutatore.

Con questo Rapporto, *Rav e dintorni: verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione*, intendiamo illustrare la sintesi dei risultati di quel complesso di azioni di studio, ricerca e servizio che afferiscono all'Azione 1 'Valutare la Valutazione' del progetto PON Valu.E.



Introduzione² - Valutare la valutazione

Con l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80/2013)³ ha assunto sempre più rilievo il tema dello sviluppo delle capacità per la valutazione delle scuole, sia nell'ambito della ricerca sull'efficacia educativa (Scheerens, 2018), sia nei sistemi nazionali di valutazione delle istituzioni scolastiche. Lo sviluppo di specifiche capacità nell'ambito della valutazione a livello della singola scuola e degli insegnanti è importante per promuovere lo sviluppo delle scuole stesse; allo stesso tempo garantire competenze adeguate ai valutatori esterni è un fattore che può contribuire a incrementare l'efficacia e la legittimità dei sistemi di valutazione.

L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD) indica come fattore chiave per il miglioramento dei sistemi scolastici l'acquisizione progressiva di specifiche competenze per la valutazione delle scuole e per l'utilizzo dei risultati della valutazione, e include come aspetti caratterizzanti la selezione dei valutatori, le abilità necessarie per realizzare la valutazione, la preparazione delle scuole a sostenere una valutazione esterna, lo sviluppo di competenze nell'uso dei risultati della valutazione per il miglioramento delle attività della scuola (OECD, 2013).

Sono diverse le risorse e gli strumenti utilizzati per supportare le scuole nell'autovalutazione e per migliorare le loro competenze nell'ambito della valutazione:

quadri di riferimento e *standard* per orientare gli obiettivi della valutazione interna; sistemi di indicatori e dati che permettono la comparazione tra le scuole o con i riferimenti territoriali (es. regionali, macroarea, nazionali); piattaforme informatiche che consentono di elaborare dati e informazioni e di facilitare l'uso dei dati; modelli strutturati di autovalutazione; linee guida e manuali prodotti da organismi nazionali e locali; corsi di formazione per i dirigenti scolastici e gli insegnanti; interventi di supporto attraverso forme di apprendimento professionale (es. reti di scuole, amico critico).

Gli studi di settore hanno evidenziato che le scuole ritengono utili gli interventi di supporto esterno e che, in alcuni casi, li ricercano attivamente. Nei Paesi in cui non sono previsti modelli centralizzati di autovalutazione, spesso le scuole tendono a utilizzare, come punto di riferimento per la valutazione interna, i quadri di riferimento e gli indicatori adottati per la valutazione esterna (SICI, 2003).

Allo stesso tempo, l'uso dei dati, da parte di coloro che dovrebbero essere i fruitori delle informazioni messe a disposizione, e i differenti sistemi (anche tecnologici) utilizzati per rappresentarli, pongono agli studiosi interessanti interrogativi di ricerca su come le differenti culture nazionali (e/o subnazionali) scolastiche ma anche linguistiche e politiche, codifichino tali dati in un sistema di senso. In sintesi, la ricerca sull'uso dei dati in campo educativo (*Data Use In Education* - DUIE) mostra come nei diversi paesi, rappresentati in varie lingue, i dati siano percepiti – e in ultima istanza – interpretati in modo differente (Prøitz, et al., 2017). Anche gli studi sul tipo di

² Il presente capitolo propone una sintesi delle diverse pubblicazioni a cura dell'Area 3 Valutazione delle Scuole sull'Azione 1 – Valutare la valutazione del progetto PON Valu.E e sulle linee di ricerca a essa

sottese. *L'Introduzione – Valutare la Valutazione* è a cura di Donatella Poliandri.

³ Si veda al link: http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf



conoscenza prodotta con l'autovalutazione, quali quelli di Bubb e colleghi (2007), Vanhoof e Van Petegem (2010), o quelli della stessa Schildkamp (2012) (neo-eletta Presidente dell'*International Congress of School Effectiveness and Improvement - ICSEI*), rivelano che mentre questa risulta significativa all'interno della prospettiva di una comunità professionale che si interroga, può però non fondarsi sui criteri di validità considerati dagli esperti esterni (Muzzioli et al., 2016). Conta quindi anche la prospettiva della comunità cui si appartiene.

Il tema della condivisione delle conoscenze e dell'uso dei dati è stato al centro dell'ampio dibattito che si è sviluppato all'ultimo *International Congress of School Effectiveness and Improvement (ICSEI)* e che si è tenuto a Stavanger, in Norvegia, i primi di gennaio di quest'anno. Come Prøitz e colleghi (2017) sottolineano, la ricerca sull'uso dei dati è caratterizzata da una pervasività degli studi empirici e una corrispondente mancanza di teorizzazione; quest'ultima viene spiegata come dovuta alle molteplici origini e finalità attribuite all'uso dei dati: ad esempio come componente *evidence-based* nel lavoro degli insegnanti (Earl & Katz, 2006), come base per i processi di *accountability* delle scuole (Nichols & Harris, 2016), come elemento cruciale nei diversi approcci della ricerca educativa (ad esempio, Cobb et al., 2003) e nei sistemi di valutazione *tout court*. Questo influenza ciò che viene considerato come 'dato'; la percezione dei dati da parte dei differenti *stakeholders* e se si ritiene - o meno - che le diverse forme di dati abbiano lo stesso peso nel processo decisionale (Lai & Schildkamp, 2016). I dati, infine, non sono auto-esplicativi anche quando ben rappresentati; ciò richiede lo sviluppo di un processo di riflessione continua sulla qualità, sulla modalità della rappresentazione e sui diversi modi di percepire i dati e usarli.

In Italia, con l'entrata a regime del Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80/2013), sono stati predisposti diversi strumenti a supporto delle scuole nel processo di autovalutazione.

Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) che le scuole devono compilare durante la valutazione interna può essere inteso come un insieme di strumenti (indicatori, domande guida, rubriche di valutazione, spazi per punti di forza e punti di debolezza, motivazioni per l'espressione del giudizio) che, avvalendosi di un *format* strutturato (INVALSI, 2014c; 2017b), rende possibile la raccolta sistematica di dati quantitativi e qualitativi a livello di scuola, al fine - da un lato - di orientare le istituzioni scolastiche in un processo di autovalutazione *data-driven* e - dall'altro lato - di supportare la valutazione esterna. Esso deve quindi essere osservato dal punto di vista complessivo del sistema elaborato e dell'uso che viene fatto dei diversi strumenti di cui è composto (per l'autovalutazione e la valutazione esterna) da tutti i soggetti coinvolti nel processo (nuclei di autovalutazione, dirigenti scolastici, amministrazione locale e centrale, nuclei esterni di valutazione, ecc.).

Oltre al RAV, le piattaforme *online* POU (Piattaforma Operativa Unitaria) - ove ciascuna scuola può vedere e inserire le proprie informazioni - e Scuola in Chiaro - dove chiunque può, tramite una ricerca per nome o per codice meccanografico, trovare le informazioni su una istituzione scolastica specifica - possono rappresentare delle risorse, in quanto, oltre a contenere i dati, dovrebbero facilitarne l'utilizzo e la lettura attraverso rappresentazioni grafiche *user-friendly*.

Il quadro teorico del RAV è valido? Quali sono gli aspetti sui quali intervenire per migliorarlo? In che modo si può rendere il



RAV uno strumento in grado di cogliere, con precisione sempre maggiore, la complessità del sistema scolastico italiano?

A partire da queste domande di ricerca, il piano di analisi fin qui condotto dall'INVALSI, all'interno del progetto PON Valu.E, ha perseguito due macro-obiettivi:

- a) validare gli indicatori e la tenuta complessiva del quadro di riferimento rispetto alla sua funzione e al suo utilizzo nell'ambito della valutazione interna e della valutazione esterna delle scuole;
- b) approfondire i processi di valutazione interna ed esterna e l'uso degli strumenti valutativi.

Questi due obiettivi di studio rappresentano, da un punto di vista concreto, due modi di guardare al RAV: il primo ha a che fare con il RAV come strumento in sé (o insieme di strumenti); il secondo ha invece a che fare con l'uso che del RAV (e delle informazioni in esso contenute) ne fanno tutti i soggetti coinvolti. In questa seconda prospettiva il RAV può essere considerato come uno strumento di 'confine' in quanto rappresenta un'occasione per riflettere insieme, un luogo liminare di incontro fra comunità diverse, che dialogano.

A partire da questi obiettivi, sono state condotte analisi secondarie sui dati disponibili e ricerche *ad hoc*, di cui questo Rapporto restituisce i principali risultati.

Il contributo si articola in due parti: la prima parte "La struttura del RAV e la sua validazione" riguarda lo studio del RAV e della sua struttura; mentre la seconda parte "I processi valutativi e l'uso del RAV" approfondisce il tema dello sviluppo delle

capacità per la valutazione (interna ed esterna) delle scuole.

La prima parte è articolata in cinque capitoli. Il primo capitolo introduce il modello teorico del RAV dell'attuale Sistema Nazionale di Valutazione⁴. Il secondo capitolo si concentra sugli aspetti metodologici e sugli strumenti della ricerca valutativa, evidenziandone l'evoluzione attraverso le sperimentazioni che si sono susseguite nel tempo. Il terzo capitolo, invece, descrive i processi scolastici così come sono emersi dall'analisi delle risposte fornite dalle istituzioni scolastiche nel primo *Questionario Scuola INVALSI* proposto con l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, con la finalità di raccogliere dati utili per la costruzione degli indicatori di processo delle scuole. Il quarto capitolo restituisce i principali risultati dello studio condotto per validare le Rubriche di valutazione presenti nel RAV. Chiude questa prima parte il quinto capitolo che presenta i primi risultati dello studio metavalutativo che si sta conducendo sul RAV, attraverso l'analisi dei dati testuali ivi presenti.

La seconda parte si concentra, invece, sul tema dell'utilizzo del RAV dai diversi punti di vista: dell'autovalutazione delle scuole, ossia quale processo di autovalutazione è stato attivato all'interno delle scuole (cap. 6); della valutazione esterna delle scuole, per conoscere quale uso degli indicatori e del RAV è stato fatto dai Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) ai fini della valutazione esterna delle scuole (cap. 7); della coerenza tra giudizio auto-attribuito dalla scuola e giudizio assegnato dai valutatori esterni a conclusione delle visite di valutazione esterna (cap. 8); degli Uffici Scolastici Regionali, domandandosi quali politiche e azioni di supporto esterno sono state

⁴ In *Appendice 1 - L'evoluzione del quadro teorico della valutazione interna ed esterna delle scuole* sono descritti i passaggi evolutivi del quadro di

riferimento che hanno portato fino alla formulazione del quadro teorico di riferimento dell'attuale Sistema Nazionale di Valutazione.



attivate a livello locale da parte degli USR e/o di altri attori (reti di scuole, associazioni) per promuovere specifiche competenze sull'uso degli strumenti, sulla lettura e interpretazione dei dati e, più in generale, sulla promozione di una cultura dell'autovalutazione a scuola (cap. 9).

Il contributo si conclude con uno sguardo orientato al futuro, illustrando le questioni ancora aperte e gli sviluppi di ricerca possibili al fine di costruire capacità e competenze per la valutazione delle scuole e per le scuole.



I parte. La struttura del RAV e la sua validazione



1. Il modello teorico del RAV⁵

1.1 Perché valutare le scuole?

Perché valutare le scuole? Quali aspetti delle istituzioni scolastiche valutare? In che modo? Chi deve valutare le istituzioni scolastiche? Che cosa si può restituire alle scuole dopo la valutazione? Queste sono alcune delle domande alla base delle sperimentazioni condotte dall'INVALSI, che hanno preceduto l'introduzione del DPR 80/2013 e l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione.

È necessario risalire al 12 febbraio 2001, data in cui la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico raccomanda agli Stati membri dell'Unione Europea di avvalersi della valutazione come strumento per assicurare e migliorare la qualità dell'insegnamento e dei sistemi di istruzione⁶.

Tra le finalità espresse all'art. 1 di questa Raccomandazione, emerge la promozione del miglioramento della valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico sostenendo ed eventualmente istituendo sistemi trasparenti di valutazione della qualità. Tra le motivazioni ritroviamo aspetti che insistono sulla valutazione delle scuole, sia interna, sia esterna:

- «incoraggiare l'autovalutazione da parte degli istituti scolastici come metodo per fare delle scuole un luogo di apprendimento e di perfezionamento, associando con equilibrio autovalutazione e valutazione esterna [...];
- sviluppare la valutazione esterna allo scopo di fornire un sostegno metodologico all'autovalutazione e fornire un'analisi esterna della scuola che incentivi un processo costante di miglioramento, facendo attenzione a non limitarsi al solo controllo amministrativo» (Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee, 1 marzo 2001).

Nell'ultimo decennio, l'autovalutazione intesa come strumento di riflessione per l'autogoverno delle scuole ha avuto ampia diffusione in Europa. Secondo il Rapporto della Commissione europea (2015), l'autovalutazione è diventata obbligatoria in quasi tutti i Paesi membri; la principale finalità dell'autovalutazione è quella di attivare processi di miglioramento interni alle scuole. Inoltre, in una ventina di paesi, i risultati dell'autovalutazione rappresentano il punto di partenza per la valutazione esterna.

Su questa spinta, dalla seconda metà degli anni Duemila, l'INVALSI avvia una lunga fase di sperimentazione, con la finalità di definire un modello di valutazione delle scuole in grado di rilevare quali siano gli assetti organizzativi e le pratiche didattiche che favoriscono un migliore apprendimento degli studenti⁷. L'INVALSI, fra il 2009 e il

⁵ Il presente capitolo propone una sintesi delle diverse pubblicazioni a cura dell'Area 3 Valutazione delle Scuole sul modello teorico del SNV. Il capitolo è a cura di Michela Freddano (parr. 1.1, 1.2) e Beba Molinari (par. 1.3).

⁶ La Commissione europea ha realizzato una serie di progetti pilota: nell'a.s. 1994/1995 un progetto riguardante la valutazione della qualità

dell'istruzione superiore; nell'a.s. 1997/1998 un progetto condotto sempre sullo stesso tema, realizzato in 101 scuole secondarie inferiori e superiori dei paesi partecipanti al programma Socrate.

⁷ Dal punto di vista normativo, si veda la Direttiva MIUR n. 74/2008 che definisce le attività dell'INVALSI per il triennio 2008-2011 e il successivo



2015, anno di avvio del SNV, ha quindi condotto diverse azioni:

- 1 uno studio preliminare della letteratura esistente, delle esperienze straniere e di quelle a livello territoriale;
- 2 l'elaborazione, a partire da questi approfondimenti, di un quadro di riferimento teorico poi sviluppato nel progetto "Valutazione del sistema scolastico e delle scuole" (ValSiS), per individuare aree, dimensioni e indicatori per la valutazione interna ed esterna delle scuole⁸;
- 3 la classificazione degli indicatori internazionali e la realizzazione di un

archivio interattivo *online* degli indicatori utilizzati dai diversi Paesi per valutare i sistemi di istruzione, coerente con il quadro teorico di riferimento⁹;

- 4 la costruzione degli indicatori per il modello italiano di valutazione delle scuole¹⁰;
- 5 l'individuazione delle fonti e l'elaborazione degli strumenti per la raccolta dei dati¹¹;
- 6 la sperimentazione con le istituzioni scolastiche, attraverso le due edizioni del progetto Valutazione e Miglioramento (VM)¹², e i progetti Valutazione Sviluppo Qualità Scuola

decreto legislativo n. 213/2009 che per la costruzione del Sistema nazionale di valutazione ha, tra gli altri, il compito di studiare modelli e metodologie per la valutazione delle istituzioni scolastiche e di istruzione e formazione professionale (art. 17, comma c).

⁸ Per approfondimenti, si vedano le note 5 e 6 del contributo "I percorsi valutativi delle scuole – Inquadramento teorico del RAV" (INVALSI, 2014a: 5).

⁹ È possibile prendere visione, esplorare e compiere ricerche comparate fra i diversi indicatori di Francia, Nuova Zelanda, Olanda, Spagna, Usa, nell'Archivio degli indicatori internazionali dell'INVALSI, seguendo il percorso: <http://valsindpub.invalsi.it/archive.php> (Poliandri et al., 2012)

¹⁰ Per individuare gli aspetti considerati rilevanti per la qualità della singola unità scolastica, in linea con le esperienze valutative degli altri paesi, sono state avviate le attività di un gruppo di lavoro composto da esperti a vario titolo, appartenenti ad istituzioni universitarie considerate presidi di eccellenza. Tale gruppo di lavoro è stato istituito a supporto del gruppo di ricerca interno INVALSI nel complesso compito di declinare, nella realtà italiana, la bozza di modello di valutazione emersa dallo studio dei sistemi di valutazione di altri paesi. I partecipanti al gruppo di lavoro sono stati individuati considerando ruoli e aree di interesse, con lo scopo di permettere a ciascuno di apportare il proprio contributo in relazione alle peculiari aree di competenza. È possibile avere informazioni sui componenti del gruppo e sulle modalità di lavoro

scelte andando alla pagina web: < <https://www.invalsi.it/valsis/scuole/index.php?action=esperti> > [Data di accesso: dicembre 2018]. Per lo studio delle modalità di lavoro del gruppo è possibile andare alla pagina < https://www.invalsi.it/valsis/docs/Gruppo_esperti_modalita_lavoro.pdf > [Data di accesso: dicembre 2018]. Il lavoro del gruppo di esperti si è inoltre avvalso del confronto continuo con alcuni testimoni privilegiati del mondo della scuola < <https://www.invalsi.it/valsis/scuole/index.php?action=tesprivilegiati> > [Data di accesso: dicembre 2018]. Per ulteriori approfondimenti si veda *l'Appendice 1 – Il Metodo di lavoro del Quadro di riferimento per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole* (INVALSI, 2010: 137-143) https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf [Data di accesso: dicembre 2018].

¹¹ Per approfondimenti sull'individuazione delle fonti si veda *Appendice 2 – Le fonti dei dati del Quadro di riferimento per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole* (INVALSI, 2010: 144 - 205) <https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf> [Data di accesso: dicembre 2018]. Per le sperimentazioni sugli strumenti si veda anche *l'Appendice 1 – Il Metodo di lavoro del Quadro di riferimento per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole* (INVALSI, 2010: 142 -143) https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf [Data di accesso: dicembre 2018].

¹² Per approfondimenti si veda il sito web del progetto Valutazione e Miglioramento



(VSQ)¹³ e Valutazione e Sviluppo Scuola (VALeS)¹⁴.

Secondo la prospettiva del consolidamento di un sistema nazionale di valutazione, la definizione di un quadro di riferimento nasce dall'esigenza di:

- esplicitare gli obiettivi e i principi che guidano la valutazione interna ed esterna delle scuole;
- individuare quali sono gli ambiti del funzionamento rilevanti da valutare;
- definire le ipotesi o le relazioni che legano i processi tra di loro e i processi agli esiti;
- stabilire i criteri di qualità e gli indicatori.

Lo *Schema di Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione*, approvato dal Consiglio dei Ministri del 24 agosto 2012, sancisce la rilevanza del rapporto tra valutazione interna, valutazione esterna, e miglioramento. In questa prospettiva, la valutazione interna e quella esterna seguono un unico quadro di riferimento teorico.

«L'autovalutazione è proficua nella misura in cui essa - proprio perché svolta da chi dispone di quella *soft information* che dall'esterno è più difficile rilevare e codificare - riesce a individuare concrete piste di revisione dell'organizzazione interna. Essa è perciò innanzitutto un processo di continua riconsiderazione, a fini di miglioramento, del proprio *modus operandi*. In questo contesto, la presenza di momenti di valutazione esterna e, più in generale, l'individuazione di criteri e strumenti comuni e di *standard* omogenei per la stessa autovalutazione, non servono soltanto ad

impedire che, banalmente quanto inutilmente, ogni scuola dia peso solo al momento di rendicontazione, che è parte dell'esercizio di autovalutazione, e lo deformi attribuendosi il "massimo dei voti". I riferimenti esterni comuni e omogenei servono soprattutto ad orientare ciascuna Istituzione scolastica verso una prospettiva sistemica di analisi organizzativa interna, utile a riconoscerne le componenti essenziali e le reciproche relazioni ed a leggere il singolo caso comparativamente agli altri» (INVALSI, 2012a:10).

L'uso di criteri comuni per l'autovalutazione e per la valutazione esterna consente alle istituzioni scolastiche di orientarsi verso aspetti ritenuti importanti non soltanto per la scuola, ma anche all'esterno.

Nella valutazione orientata al miglioramento, la restituzione dei risultati alle scuole può rappresentare uno stimolo per azioni correttive e promuovere apprendimento organizzativo. Il riconoscimento dei punti di forza e dei punti di debolezza, attraverso la valutazione e l'individuazione di aree di miglioramento, può consentire alla scuola di avviare un cambiamento e di sviluppare le proprie capacità come un'organizzazione che apprende. Gli elementi essenziali del percorso sono la valutazione dei processi e delle strategie associate agli esiti di apprendimento, i *feedback* continui sul funzionamento della scuola e la regolazione dell'azione a partire dalle evidenze (OECD, 2013; Scheerens, Glass, e Thomas, 2003). Si tratta di un processo multidimensionale, ciclico e iterativo tra autovalutazione, valutazione e miglioramento, per cui a un percorso di autovalutazione segue la

<<https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/>> [Data di accesso: dicembre 2018].

¹³ Per approfondimenti si veda il sito web del progetto VSQ https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_VSQ.php [Data di accesso: dicembre 2018].

¹⁴ Per approfondimenti di veda il sito del progetto Vales <<https://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/>> [Data di accesso: dicembre 2018].

Per approfondimenti si veda *L'Appendice 1 - L'evoluzione del quadro teorico della valutazione interna ed esterna delle scuole* di questo Rapporto.



definizione di priorità e di azioni di miglioramento e, a una fase di implementazione del piano di miglioramento, segue un nuovo percorso di autovalutazione e, eventualmente, di valutazione esterna, e così via.

Al contempo, tale processo permette al sistema di compiere le proprie rilevazioni e analisi, avvalendosi del percorso già svolto dalla scuola e assumendone gli esiti.

I processi autovalutativi, in un'ottica orientata al miglioramento, permettono «una dimensione plurale, ovvero fondata su una molteplicità di evidenze, quantitative e qualitative, in grado di restituire le diverse prospettive di analisi del funzionamento della scuola e i punti di vista dei diversi attori e una dimensione partecipata» (INVALSI, 2012b: 6).

1.2 Gli indicatori presenti nel quadro teorico del RAV

Come già anticipato, la peculiarità del Sistema Nazionale di Valutazione è avere un unico quadro teorico sia per l'autovalutazione, sia per la valutazione esterna, sintetizzato nella Mappa degli indicatori (INVALSI, 2014b, 2017), articolato in dimensioni, aree, sub-aree, indicatori e descrittori.

Tale quadro di riferimento¹⁵ ha origine dallo Schema degli indicatori ValSiS¹⁶ (INVALSI, 2010) che conteneva ben 220 indicatori (attuali descrittori) articolati in 55 aree (attuali indicatori), a loro volta raggruppate nelle 17 macroaree (attuali aree) delle 4 dimensioni del modello CIPP: contesto, input, processo e risultati. La Tab. 1 mette a confronto il numero di aree, indicatori e descrittori nello schema degli indicatori iniziale presente nel ValSiS e quello della *Mappa degli indicatori* più recente.

Tabella 1. Confronto delle numerosità delle aree, degli indicatori e dei descrittori presenti nel ValSiS e nel SNV.

	ValSiS (2010)			SNV (2017)		
	N macroaree	N aree	N indicatori	N aree	N indicatori	N descrittori
Contesto	5	13	33	4	15	38
Input	5	13	44	-	-	-
Processi	3	23	111	7	33	84
Risultati	4	6	32	4	9	24
Totale	17	55	220	15	57	146

Nota: nel SNV sono stati accorpate le dimensioni del contesto e degli *input*.

Fonte: elaborazione Scheda degli indicatori ValSiS (INVALSI, 2010) e Mappa degli indicatori (INVALSI, 2017a).

¹⁵ Per approfondimenti sulle modalità di elaborazione del quadro di riferimento <https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf> [Data di ultimo accesso: dicembre 2018] (INVALSI, 2010: 139-142)

¹⁶ Per approfondimenti, si veda sul sito dell'INVALSI, al link

<http://www.invalsi.it/valsis/documenti.php?sez=1>. [Data ultimo accesso: dicembre 2018] Per ulteriori approfondimenti relativi all'evoluzione del quadro di riferimento per la valutazione delle scuole si veda *l'Appendice 1 - L'evoluzione del quadro teorico della valutazione interna ed esterna delle scuole* di questo Rapporto.



Il confronto tra i due quadri di riferimento, ValSiS e SNV, mostra una diminuzione del numero delle aree e dei descrittori nel quadro più recente. Tale riduzione ha interessato tutte le aree, in particolare quella del contesto e degli input che, oltre a essere stata accorpata ha avuto una riduzione del 50% circa, quella dei processi e degli esiti circa del 25%¹⁷.

Gli indicatori rappresentano le descrizioni delle dimensioni che articolano ciascuna area, fondate su elementi osservabili. Per indicatore si intende un concetto semplice, traducibile in termini osservativi, legato a un concetto generale più complesso (anche detto costruito) da un rapporto di indicazione o rappresentanza semantica. L'indicatore rappresenta una specifica proprietà o dimensione del concetto generale. Mentre per descrittore, l'etichetta di una variabile che ne descrive e qualifica il contenuto. A ciascun indicatore sono associati uno o più descrittori che, nel senso letterale del termine, descrivono un dato carattere o una proprietà dell'indicatore¹⁸.

La struttura del RAV ripercorre la Mappa degli indicatori, prevedendo la "popolazione" di uno specifico *format* di Rapporto di Autovalutazione (RAV) a livello centrale di dati raccolti da più fonti,

lasciando la possibilità alle scuole di aggiungere liberamente ulteriori indicatori in ciascuna delle aree in cui si articola il quadro di riferimento.

Tutte le dimensioni e le aree del RAV contengono indicatori forniti a livello centrale, a eccezione dell'area delle competenze chiave europee¹⁹. Come mostra la Tab. 2, la Mappa degli indicatori più recente (INVALSI, 2017a) è composta da 57 indicatori, ovvero 8 indicatori e 26 descrittori in più rispetto alla precedente Mappa (INVALSI, 2014b).

In media, ciascuna area è caratterizzata da 4 indicatori e 10 descrittori; le aree non hanno tutte lo stesso peso, ma vi sono aree nelle quali sono presenti più evidenze a sostegno del processo valutativo.

Le modifiche apportate alla Mappa degli Indicatori sono riconducibili a cinque principali categorie: introduzione di nuovi indicatori (es. per la messa a regime di norme specifiche o modificazioni di norme); modifica di indicatori e descrittori già presenti (es. per una maggiore aderenza alla validità di contenuto); restituzione autonoma di descrittori già presenti insieme ad altri descrittori (es. su proposta delle scuole di disaggregare alcuni dati); modifica dell'etichetta del descrittore (es. per una maggiore coerenza nella

¹⁷ In Appendice 2 si veda lo *Schema degli indicatori di ValSiS*.

¹⁸ Gli indicatori sono organizzati in una struttura gerarchica su 4 livelli: dimensione, macroarea, area, indicatore. Per esempio l'indicatore Rapporto studenti/insegnanti appartiene all'area "Caratteristiche delle scuole", contenuta nella macroarea "Risorse delle scuole", all'interno della dimensione "Input". Ciascun indicatore è corredato da una scheda descrittiva, che contiene informazioni dettagliate sui contenuti e sul documento di origine. Si veda al link <http://valsindpub.invalsi.it/archive.php>. Cfr. Glossario RAV, 2015, disponibile al sito http://www.invalsi.it/snv/docs/glossario_rav.pdf.

¹⁹ Inizialmente definita delle "Competenze chiave e di cittadinanza", questa area fa riferimento diretto alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente del 18 dicembre 2006 (link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>). Le nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente sono state definite con Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (link: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)).



restituzione del dato); eliminazione o ricollocazione di indicatori e descrittori (es. per l'abrogazione di norme o per una

maggiore coerenza concettuale interna dello strumento).

Tabella 2. Numero di indicatori e descrittori per Area presente nel RAV.

Dimensione	Area	2014		2017	
		N indicatori	N descrittori	N indicatori	N descrittori
1. Contesto	1.1 Popolazione scolastica	2	2	4	7
	1.2 Territorio e capitale sociale	3	7	3	7
	1.3 Risorse economiche e materiali	2	7	6	17
	1.4 Risorse professionali	2	7	2	7
2. Esiti	2.1 Risultati scolastici	2	5	2	6
	2.2 Risultati nelle prove standardizzate	3	6	3	7
	2.3 Competenze chiave europee (Ex Competenze chiave e di cittadinanza)	0	0	0	0
	2.4 Risultati a distanza	4	12	4	11
3. Processi - A) Pratiche educative e didattiche	3.1 Curricolo, progettazione e valutazione	4	8	3	7
	3.2 Ambiente di apprendimento	5	14	7	14
	3.3 Inclusione e differenziazione	3	5	3	6
	3.4 Continuità e orientamento	2	2	4	11
3. Processi - B) Pratiche gestionali e organizzative	3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola	6	21	5	20
	3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	3	9	4	13
	3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	8	15	7	13
Totale		49	120	57	146

Fonte: elaborazione Mappa degli indicatori (INVALSI, 2014b, 2017).

Rispetto alle fonti dei dati, dei 146 descrittori della Mappa degli indicatori (INVALSI, 2017a), più della metà provengono da fonte INVALSI, in particolare dal Questionario Scuola INVALSI (60%), seguono quelli di provenienza MIUR (25%) e un numero circoscritto di fonte ISTAT o provenienti dal Ministero dell'Interno e dall'Anagrafe edilizia scolastica. La Tab. 3 illustra le fonti dei descrittori per ciascuna area; in relazione a questo aspetto, è necessario prestare attenzione alla gestione dell'enorme flusso di dati provenienti da più fonti istituzionali e l'allineamento delle

diverse piattaforme che prevedono la restituzione in chiaro delle medesime informazioni contenute nei RAV.



Tabella 3. Fonti dei descrittori per Area presente nel RAV.

Dimensione	Area	Fonti dei descrittori						
		INVALSI			MIUR	ISTAT	Ministero dell'Interno	Anagrafe edilizia scolastica
		Prove	Questionario Scuola	Questionario insegnanti				
1. Contesto	1.1 Popolazione scolastica	2			5			
	1.2 Territorio e capitale sociale					2	5	
	1.3 Risorse economiche e materiali		11		5			1
	1.4 Risorse professionali		2		5			
2. Esiti	2.1 Risultati scolastici				6			
	2.2 Risultati nelle prove standardizzate	7						
	2.3 Competenze chiave europee							
	2.4 Risultati a distanza	3			8			
3. Processi – A) Pratiche educative e didattiche	3.1 Curricolo, progettazione e valutazione		7					
	3.2 Ambiente di apprendimento		11	2	1			
	3.3 Inclusione e differenziazione		4		2			
	3.4 Continuità e orientamento		7		4			
3. Processi - B) Pratiche gestionali e organizzative	3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola		20					
	3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane		12	1				
	3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie		13					
Totale		12	87	3	36	2	5	1

Fonte: elaborazione Mappa degli indicatori (INVALSI, 2017a).



A tal fine le sperimentazioni hanno evidenziato l'esigenza di una gestione sempre più consapevole dei dati che, sia a livello di singola istituzione scolastica sia a livello territoriale, vengono restituiti. Per costruire l'informazione a livello di scuola e i riferimenti a livello nazionale, regionale e provinciale è indispensabile l'accuratezza del dato anche in fase di raccolta dello stesso, dunque la gestione della somministrazione deve essere condotta in modo che sia garantita la qualità di raccolta dei dati, ad es. sono rilevanti gli aspetti tipici delle *web-survey* (Cipriani, Cipolla e Losacco, 2013; Lombi, 2014), tra i quali l'accessibilità, l'uso *friendly* della piattaforma e la sostenibilità della piattaforma, ossia aspetti strettamente legati alle modalità di compilazione del Questionario Scuola INVALSI da parte di tutte le istituzioni scolastiche.

1.3 Il Questionario Scuola

Il Questionario Scuola INVALSI è uno strumento che ha come obiettivo principale quello di raccogliere informazioni sulle istituzioni scolastiche. La prima somministrazione risale all'a.s. 2004-2005 e, in questa sua prima veste è conosciuto dalle scuole come "Questionario di Sistema"²⁰ nell'ambito dell'allora Servizio Nazionale di Valutazione. Successivamente si è evoluto in "Questionario Scuola per la Valutazione di Sistema e delle Scuole"²¹ nell'ambito del progetto ValSiS e nelle successive sperimentazioni, fino ad arrivare all'attuale versione denominata

"Questionario Scuola INVALSI" per il Sistema Nazionale di Valutazione.

Questo strumento della ricerca nasce per rispondere a tutte quelle domande che non trovano riscontro dagli archivi già esistenti e/o dalle indagini già svolte. I quesiti posti riguardano il funzionamento e le modalità di gestione delle scuole, con una particolare attenzione alla progettazione, alla collaborazione tra insegnanti e alle attività di formazione loro rivolte, all'implementazione di progetti, e alla rilevazione di alcuni elementi di contesto.

Dalla prima rilevazione (a.s. 2004-2005) fino al 2010 il questionario è stato compilato da tutti gli istituti scolastici; la somministrazione ha interessato anche campioni statisticamente significativi, al fine di adattare lo strumento tenuto conto delle modifiche normative e organizzative messe in atto nel corso degli anni.

Nel 2010, a seguito dell'entrata del Questionario Scuola nel progetto ValSiS (Valutazione delle scuole e del Sistema scolastico), sono stati introdotti specifici indicatori all'interno del quadro di riferimento teorico, "Il Quadro di riferimento teorico per la valutazione delle scuole e del sistema" (INVALSI, 2010). Tali indicatori hanno la finalità di restituire alle scuole dei dati di semplice interpretazione per permettere alle scuole stesse di operare dei confronti con i livelli locali e nazionali, poter scindere i risultati tra I e II ciclo distinguendo per ordine e indirizzo (primaria e secondaria per il I ciclo; liceo, istituto tecnico e istituto professionale per il II ciclo)²².

²⁰ Progetto Pilota per l'Analisi del Sistema Scolastico (CEDE).

²¹ Per un approfondimento di tutte le aree e gli indicatori elaborati grazie alla rilevazione del "Questionario Scuola per la Valutazione dei Sistema e delle Scuole" è possibile leggere *Appendice 2 – Le fonti dei dati del Quadro di riferimento per la*

valutazione del sistema scolastico e delle scuole (INVALSI, 2010: 159 - 170) <https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf> [Data di accesso: dicembre 2018].

²² Il lavoro di messa in opera e ri-elaborazione del Questionario Scuola è stato condotto seguendo



Secondo quanto definito dalla Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 è stato avviato un graduale inserimento delle scuole nel procedimento di valutazione, così come predisposto precedentemente nell'art. 6, comma 1, del D.P.R. n. 80 del 28 marzo 2013, a partire dal triennio AA.SS. 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017.

Al riguardo dall'a.s. 2014-2015 il Questionario Scuola riveste un ruolo di rilievo nel contribuire a definire ben 87 descrittori dei 146 (quasi il 60%) presenti all'interno del RAV, che tutte le scuole statali e paritarie di I e II ciclo debbono redigere, attuando un percorso di riflessione strutturato.

Il questionario è organizzato in tre sezioni distinte, articolate in sotto-aree che ripercorrono la struttura del RAV, di modo che la sinergia tra i due strumenti sia evidente e di veloce comprensione per un lettore esterno anche al mondo della scuola. Le tre sezioni sono le seguenti:

1. Contesto;
2. Processi – Pratiche educative e didattiche;
3. Processi – Pratiche gestionali e organizzative.

La sezione Contesto intende approfondire gli aspetti legati alle Risorse economiche, materiali e professionali a disposizioni di ciascuna scuola.

differenti fasi di validazione e ri-calibrazione dello strumento. Innanzi tutto è stata condotta una prima fase di confronto del materiale prodotto con alcuni Dirigenti scolastici di I e II ciclo attraverso una serie di interviste strutturate; successivamente è stato condotto un pre-test dello strumento su 30 istituzioni scolastiche nel 2009; è stato quindi portato a termine uno studio principale su un campione significativo di scuole. Per approfondimenti è possibile consultare *Appendice 1 – Il Metodo di lavoro del Quadro di riferimento per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole* (INVALSI, 2010: 137-143) https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_c_ompleto_ValSiS.pdf [Data di accesso: dicembre

La sezione Processi – Pratiche educative e didattiche - rileva le informazioni riguardanti il Curricolo, la Progettazione e la valutazione, l'Ambiente di apprendimento, l'Inclusione e la differenziazione, la Continuità e l'orientamento.

Infine, nella terza sezione, sono inseriti alcuni quesiti relativi alle aree dell'Orientamento strategico e organizzazione della scuola e dello Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane.

Per quanto riguarda, invece, la modalità di somministrazione dello strumento, il questionario è compilabile attraverso una piattaforma *online* cui può accedere il Dirigente scolastico, il quale può avvalersi del supporto del suo *staff* per la raccolta dei dati richiesti.

Nell'edizione 2015 sono state coinvolte nella compilazione del Questionario Scuola INVALSI 11.172 istituti scolastici (dati MIUR); di questi i questionari completati sono 10.659. In maggior dettaglio le scuole partecipanti statali di I ciclo sono state 5.720 su 5.791 esistenti, mentre le scuole statali di II ciclo sono state 2.802 su 2.869; hanno risposto al questionario anche le scuole paritarie: per il I ciclo 1.430 su 1.630 scuole, mentre per il II ciclo hanno partecipato 707 scuole su 883²³. In merito alle scuole paritarie va segnalato che i risultati della compilazione non sono stati

2018]. Successivamente lo strumento è stato compilato e utilizzato per i percorsi valutativi delle scuole all'interno del progetto VM (I e II studio), VSQ e VALES per un totale di circa 2000 istituzioni scolastiche di I e II ciclo (cfr. fra gli altri Poliandri, Muzzioli, Quadrelli e Romiti, 2014a).

²³ Per quanto concerne un maggior livello di approfondimento in merito ai grafici e alle tabelle del Questionario Scuola si consiglia la lettura del rapporto nella sua interezza consultabile al seguente link

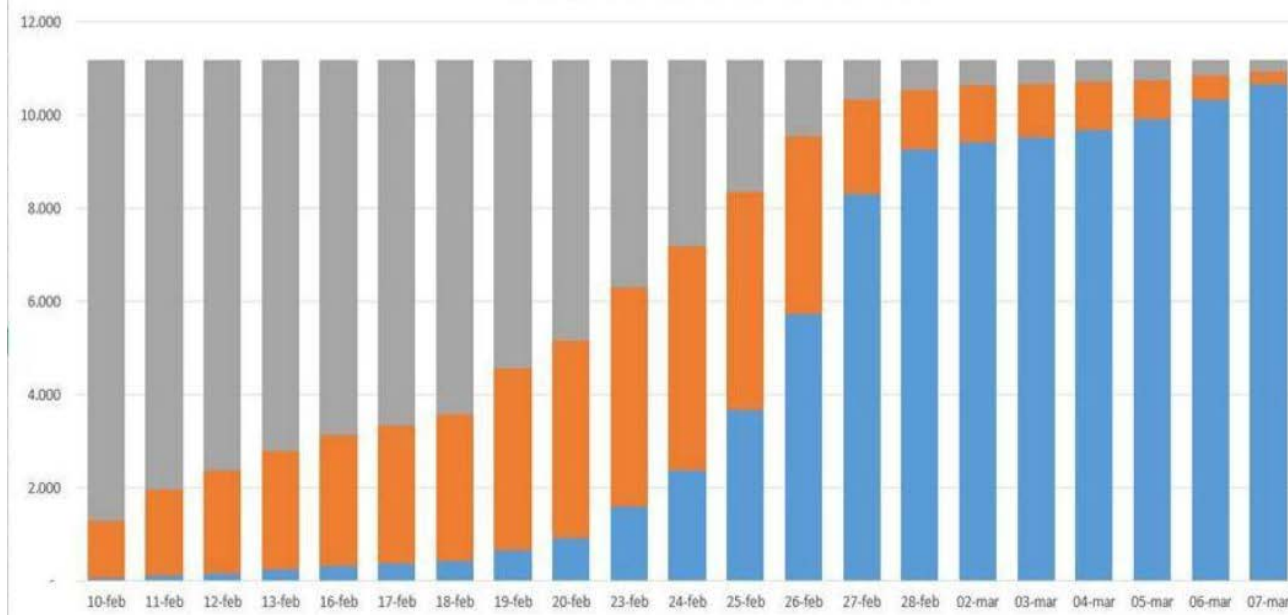
http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf e delle due appendici per quanto concerne le analisi distinte per I e II ciclo di scuola.



oggetto di analisi per quanto attiene la descrizione dei processi scolastici²⁴, in quanto sia la specificità dell'organizzazione scolastica sia la particolare struttura dell'anagrafica che le censisce hanno

suggerito, a valle della compilazione dei questionari, la necessità di approfondimenti relativi allo strumento di rilevazione e ai successivi riferimenti.

Figura 1. Andamento compilazione Questionario Scuola 2015.



Legenda: grigio: non iniziati; arancione: incompleti; blu: completati.

Fonte: MIUR, 2015, disponibile al link http://www.istruzione.it/snv/allegati/dati_questionario_scuola.pdf.

Alla luce delle revisioni della Mappa degli Indicatori, è stato predisposto un nuovo Questionario Scuola, somministrato nel secondo semestre dell'a.s. 2016/2017.

La revisione non ha avuto come obiettivo quello di intervenire sugli indicatori in modo sostanziale, quanto piuttosto quello di consolidarli. L'impostazione generale adottata è stata infatti quella di garantire la continuità dell'indagine, ad esempio dei dati di processo rilevati attraverso la somministrazione della prima edizione del Questionario Scuola INVALSI (I e II ciclo, Statali e Paritarie), al fine di costruire serie storiche di dati che permettano di leggere la situazione delle scuole in un'ottica

evolutiva. Sono state però anche introdotte una serie di domande, nel Questionario Scuola, per la costruzione di nuovi indicatori, volti a rilevare la situazione delle scuole in relazione alle recenti politiche educative implementate a livello centrale.

[http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Appendice e II.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Appendice%20II.pdf)

[http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Appendice e I.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Appendice%20I.pdf)

²⁴ Discussi nel capitolo 3 del presente rapporto.



Box 1. Capitolo 1. Sintesi, spunti di riflessione

SINTESI

- 1) Nel 2001, la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico raccomanda ai Paesi membri dell'Unione Europea di avvalersi della valutazione come strumento per assicurare e migliorare la qualità dell'insegnamento e dei sistemi di istruzione.
- 2) Autovalutazione e valutazione esterna sono ritenuti strumenti a supporto delle istituzioni scolastiche. Tali azioni non hanno soltanto finalità di *accountability*, ma sono considerate strategie per rendere le scuole un luogo di *learning* anche organizzativo.
- 3) Nella seconda metà degli anni Duemila, in Italia si avvia una lunga fase di sperimentazioni volta a definire un modello di valutazione interna ed esterna delle scuole: si susseguono i progetti Valutazione del Sistema scolastico e delle scuole (ValSiS), la prima edizione di Valutazione e Miglioramento (VM), il progetto Valutazione Sviluppo Qualità Scuola (VSQ), la seconda edizione di Valutazione e Miglioramento (V&M) e il progetto Valutazione e Sviluppo Scuola (VALES).
- 4) Il 24 agosto 2012 il Consiglio dei Ministri italiano approva lo Schema di Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione, sancendo così la rilevanza normativa della connessione fra la valutazione interna, la valutazione esterna e il miglioramento.
- 5) Si profila l'idea di definire un unico quadro di riferimento teorico e di individuare criteri comuni di valutazione interna ed esterna ed assume sempre più rilevanza l'uso dei dati per una valutazione che sia sempre meno autoreferenziale e sempre più basata sulle evidenze (*data-driven*).
- 6) Il 28 marzo del 2013, con Decreto del Presidente della Repubblica n. 80, viene emanato il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione, che istituisce un sistema nazionale di valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione, ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti.
- 7) Il quadro teorico del SNV è frutto dei risultati emersi dalla sperimentazione Valutazione del Sistema scolastico e delle scuole (ValSiS), si ispira al modello CIPP ed è composto, nella sua versione ultima, da tre dimensioni: contesto, processi e risultati. Queste dimensioni sono a loro volta articolate in aree, indicatori e descrittori. Viene definita una Mappa degli indicatori che, ad oggi, è costituita da 15 aree, 57 indicatori e 146 descrittori.
- 8) Quasi tutti i descrittori presenti nella Mappa degli indicatori sono forniti a livello centrale e provengono da fonti diverse (es. INVALSI, MIUR, ISTAT, Ministero dell'Interno, Anagrafe dell'edilizia scolastica).
- 9) Per l'autovalutazione delle scuole, INVALSI predispone il *format* di Rapporto di Autovalutazione (RAV) che le scuole utilizzano per l'autovalutazione, contenente i dati specifici per scuola riferiti alla Mappa degli Indicatori, le domande guida, degli spazi aperti



per esprimere i punti di forza e di debolezza, le rubriche di valutazione e uno spazio dedicato alla motivazione del giudizio attribuito.

- 10) L'INVALSI predispone uno specifico questionario da rivolgere alle scuole per la raccolta del 60% dei descrittori presenti nella Mappa degli indicatori, tutti riguardanti aree di processo (Questionario Scuola INVALSI). Ad oggi, il questionario è stato proposto in due edizioni (2015 e 2017), che hanno ricevuto un alto tasso di rispondenza.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) La Mappa degli indicatori prevede dati provenienti da fonti diverse, motivo per cui è necessaria una organizzazione sistematica e integrata dei dati e delle risorse.
- 2) La valutazione si basa su evidenze e, per questo motivo, prevede una richiesta continua di dati alle scuole prima, durante e dopo i processi valutativi, che deve essere efficiente.
- 3) Il RAV è uno strumento ad uso della valutazione interna ed esterna: è rilevante conoscere quali sono gli indicatori considerati più utili da chi ha condotto l'autovalutazione e quali invece dai valutatori esterni.
- 4) È necessario definire modalità per facilitare l'aggiornamento dei dati rendendoli attuali nel momento in cui servono per l'autovalutazione e/o per la valutazione esterna.
- 5) Il Sistema Nazionale di Valutazione è costituito da fasi che richiedono di essere tra loro allineate, anche in relazione al momento in cui vengono richiesti i dati alle scuole.



2. Lezioni apprese dalla fase sperimentale²⁵

Diversi studi sperimentali sono stati messi a punto per testare le procedure e gli strumenti di valutazione delle scuole, al fine di definire un modello di valutazione esterna adatto al contesto italiano²⁶. Si tratta dei progetti Valutazione e miglioramento (VM), articolato in due edizioni; Valutazione Sviluppo Qualità Scuola (VSQ); e Valutazione e Sviluppo Scuola (VALeS).

2.1 Il progetto Valutazione e Miglioramento (VM) – I edizione

La prima edizione del progetto VM è stata svolta nel periodo 2009-2012, e ha avuto le seguenti finalità:

- 1) valutare la qualità progettuale e l'efficienza organizzativo-gestionale della scuola in merito all'uso dei fondi PON;
- 2) fare una diagnosi complessiva dell'offerta formativa e dell'organizzazione della scuola volta a individuare punti di forza e di debolezza del servizio offerto;
- 3) restituire alle scuole coinvolte un rapporto di valutazione come punto di partenza per la realizzazione di azioni di miglioramento, per sperimentare un modello di valutazione esterna delle

istituzioni scolastiche (elaborazione di un prototipo).

La sperimentazione ha coinvolto alcune scuole delle quattro regioni Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia), articolandosi in tre fasi:

- 1) valutazione del grado di conformità sull'uso dei fondi PON mediante *audit* rivolto a 472 istituzioni scolastiche del I e del II ciclo (INVALSI, 2011)²⁷;
- 2) valutazione complessiva delle scuole che ha interessato 88 istituzioni scolastiche del I ciclo e 30 del II ciclo attraverso visite di valutazione esterna²⁸;
- 3) azioni di supporto al miglioramento, che hanno interessato le 118 scuole che avevano partecipato alla seconda fase²⁹.

L'obiettivo della prima fase è stato quello di valutare la qualità progettuale e l'efficienza organizzativa e gestionale delle 472 scuole coinvolte, mediante *audit*. Tale attività è stata condotta dai dirigenti tecnici del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che hanno esaminato la documentazione e condotto visite nelle scuole per parlare con gli operatori e i destinatari del progetto. Al termine, gli stessi hanno compilato una scheda strutturata elaborata da INVALSI ed espresso giudizi sintetici sui diversi aspetti della progettazione e della gestione dei fondi PON (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2014b).

La seconda fase, che ha interessato 88 istituzioni scolastiche del I ciclo e 30 del II ciclo, è stata un banco di prova per

²⁵ Il presente capitolo propone una sintesi delle diverse pubblicazioni a cura dell'Area 3 Valutazione delle Scuole sulle sperimentazioni che hanno preceduto il SNV. Il capitolo 2 è a cura di Michela Freddano.

²⁶ Le sperimentazioni sono state realizzate con il contributo dei fondi afferenti al Programma Operativo Nazionale (PON) 2007-2013 per l'istruzione, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo.

²⁷ Per approfondimenti https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_fase1.p hp [Data di accesso: dicembre 2018]

²⁸ Per approfondimenti https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_fase2.p hp [Data di accesso: dicembre 2018]

²⁹ Per approfondimenti https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_fase3.p hp [Data di accesso: dicembre 2018]



l'implementazione di una pluralità di strumenti nel modello sperimentale di valutazione delle scuole, in quanto la principale finalità era quella di identificare i punti di forza e i nodi critici del servizio scolastico in un'ottica di valutazione a livello di scuola, attraverso l'osservazione sul campo delle attività didattiche e laboratoriali (osservazione in classe e/o in laboratorio), l'analisi dei principali documenti della scuola (es. l'allora POF e il Programma annuale) e la realizzazione di interviste a diverse componenti scolastiche (Poliandri, 2014; Poliandri, Romiti, 2012).

Per la valutazione esterna delle scuole viene introdotta la coppia di osservatori:

- un profilo metodologico (esperto nelle procedure e nell'uso degli strumenti di ricerca);
- un profilo pedagogico (esperto delle problematiche relative alla didattica e all'organizzazione scolastica).

Nella prima edizione di VM sono stati selezionati e formati 40 osservatori, i quali hanno svolto "in coppia" visite nelle scuole, utilizzando diverse tecniche di ricerca qualitativa (es. interviste individuali, interviste di gruppo, foto documentazione). Per la prima volta è stata condotta un'osservazione strutturata delle attività svolte in classe grazie all'elaborazione di una Scheda per l'osservazione in classe (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2012a).

Essendo la prima sperimentazione, è stata anche la prima volta che, a conclusione delle visite, è stato redatto un Rapporto di valutazione per ciascuna scuola secondo un *format* predisposto dall'INVALSI, che ha integrato la parte qualitativa con informazioni quantitative.

A ciascuna scuola, il Rapporto di valutazione restituisce elaborazioni analitiche delle informazioni raccolte, i punti di forza e di debolezza del servizio

scolastico offerto, e suggerisce piste di miglioramento.

Le istituzioni coinvolte nella seconda e nella terza fase, hanno avuto il compito di elaborare un piano di miglioramento: esperti esterni formati dall'INVALSI hanno affiancato in presenza e a distanza i gruppi (*team*) di valutazione interni alle scuole e seguito la progettazione e gestione delle azioni di miglioramento nei settori della didattica o del *management* scolastico.

Sono stati sperimentati anche modelli di analisi e di restituzione dei dati in grado di far emergere la ricchezza delle informazioni prodotte e di sostenere le scuole nella lettura dei dati messi a disposizione, con l'obiettivo di trasformarli in strumenti di conoscenza, al fine di mettere in campo azioni di miglioramento a partire dagli elementi di criticità del servizio offerto emersi.

2.2 Il progetto Valutazione Sviluppo Qualità Scuola (VSQ)

Il progetto VSQ è stato proposto per attivare processi di valutazione e di miglioramento dell'organizzazione scolastica, introducendo l'uso di sistemi di misurazione delle *performance* delle scuole, al fine di individuare punti di forza e di debolezza delle pratiche organizzative e didattiche di una scuola e poter creare piani di miglioramento contenenti progetti in grado di modificare i processi, e di conseguenza i risultati.

Gli obiettivi generali del progetto VSQ sono:

- 1) disegnare un modello per la valutazione delle istituzioni scolastiche che sia autonomo, chiaro, affidabile, e condiviso;
- 2) individuare e premiare le migliori *performance*;



- 3) introdurre meccanismi di stimolo a intraprendere percorsi di miglioramento nelle scuole;
- 4) testare e mettere a punto protocolli di misurazione e valutazione sul campo per individuare un modello di sistema che possa entrare a regime nel medio termine³⁰.

La sperimentazione ha interessato 77 istituzioni scolastiche tra scuole secondarie di primo grado e istituti comprensivi di 4 province (Arezzo, Mantova, Pavia, Siracusa).

In questa sperimentazione è stata prevista una valutazione iniziale, caratterizzata da una classifica delle scuole e l'attribuzione di premi; delle azioni di supporto al miglioramento; una valutazione finale, sempre con classifiche e premi.

Per la valutazione dei risultati conseguiti dagli studenti sono state utilizzate le prove INVALSI di italiano e matematica ed è stata calcolata anche una prima misura di valore aggiunto³¹.

Sperimentati nella prima edizione di VM, sono stati inseriti i *team* di valutazione esterna che hanno osservato e valutato alcune dimensioni di processo: inclusione; recupero e potenziamento; orientamento; valutazione³².

A differenza di VM, in VSQ i *team* di valutazione sono composti da tre membri, come previsto nell'attuale sistema nazionale di valutazione:

- un coordinatore (dirigente tecnico in servizio o in quiescenza);

- un esperto interno al mondo della scuola (dirigente scolastico o docente);
- un esperto esterno al mondo della scuola e abile nell'uso di metodologie e strumenti di rilevazione (ricercatore delle aree sociali, psicologiche e pedagogiche).

Nella sperimentazione è stato possibile entrare nelle scuole per più di una volta. Ogni scuola ha ricevuto due visite da parte dei *team* per la prima valutazione, e una visita per la seconda: tra la prima e la seconda valutazione i *team* sono stati fatti ruotare per contenere l'“effetto *team*”, ovvero la tendenza di alcuni gruppi di valutazione ad attribuire valutazioni sistematicamente più alte o più basse della media degli altri *team*.

Per questo progetto è stato istituito dal MIUR un comitato tecnico scientifico. Nel 2011 il dipartimento di Psicologia dell'Università La Sapienza ha predisposto un questionario di percezione del contesto scolastico per docenti e personale ATA, e un questionario di soddisfazione dei genitori; ha fornito indicazioni metodologiche per condurre l'intervista al dirigente scolastico, i *focus group* con i docenti e il personale ATA e con i genitori.

L'INVALSI ha preso parte al progetto per mettere a punto delle Rubriche di valutazione, per supportare i *team* nell'espressione del giudizio valutativo. Ogni rubrica è guidata da un criterio di qualità e dispone di una scala di valutazione a quattro livelli (inadeguato, accettabile, buono, eccellente), descritto in modo

³⁰ Per approfondimenti si veda il contributo di Storai e Mori, “Progetto di miglioramento VSQ (Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole”, disponibile al link: http://sviluppo.indire.it/vsq2012/templates/home/Progetto_VSQ.pdf.

³¹ Per approfondimenti si veda al link: http://www.invalsi.it/snv/docs/1115/Progetto_VS_Q.PDF.

³² Attualmente, nel quadro teorico del SNV, inclusione e recupero e potenziamento sono due sottoaree dell'area “Inclusione e differenziazione”, mentre orientamento è una sottoarea dell'area “Continuità e orientamento”; la dimensione della valutazione non è più presente.



analitico in relazione al criterio di qualità corrispondente.

Le rubriche di valutazione sono uno strumento che vedremo ricorrere nelle diverse sperimentazioni e che, nel Sistema Nazionale di Valutazione, subiranno alcune modifiche, diventando una scala a 7 livelli anziché 4 e prevedendo alcuni livelli descritti e altri no³³.

In VSQ viene introdotto un altro strumento che poi ritroveremo nella valutazione esterna delle scuole, ovvero la *checklist* che i *team* di valutatori devono compilare individualmente per una parte durante la visita, e per un'altra in gruppo a conclusione della visita.

È stato predisposto, inoltre, un Manuale per i valutatori ove sono state indicate le modalità di svolgimento delle visite, che si può ritenere un'anteprima dell'attuale Protocollo di visita di valutazione esterna della scuola³⁴.

In questo progetto sono stati introdotti, inoltre, alcuni indicatori realizzati con dati provenienti da fonti diverse, principalmente provenienti dal MIUR o raccolti dall'INVALSI mediante l'apposito Questionario Scuola³⁵.

Così come nella prima edizione di VM, anche in VSQ, le scuole hanno ricevuto, a conclusione della prima valutazione, un Rapporto di valutazione, il cui *format* è stato elaborato dall'INVALSI. In questo Rapporto sono presenti i punteggi nelle Rubriche di valutazione e nel valore aggiunto, oltre a una parte descrittiva e alcune indicazioni per la definizione dei piani di miglioramento. Sulla base di questo *report*, le scuole hanno ragionato con i *tutor* di INDIRE alla predisposizione dei piani di miglioramento.

³³ Si vedano, in questo contributo, il Cap. 4 sulla validazione delle Rubriche di valutazione e il Cap. 8 sul loro utilizzo.

³⁴ Per prendere visione del Programma e protocollo per le visite di valutazione esterna nel

A conclusione della seconda valutazione, le scuole hanno ricevuto un nuovo Rapporto di valutazione, questa volta più sintetico perché contenente i punteggi nelle rubriche di valutazione e nel valore aggiunto.

2.3 Il progetto Valutazione e Miglioramento (VM) – II edizione

Alla sperimentazione VSQ è seguita una nuova edizione di VM (2013-2014), che ha coinvolto 408 istituti comprensivi, individuati tramite estrazione casuale proporzionale, e 25 scuole secondarie di II grado del nostro Paese. Le scuole campionate sono state assegnate casualmente a due diversi percorsi:

- *percorso valutazione esterna* che ha riguardato la valutazione degli esiti e dei processi relativi all'ambiente organizzativo e alle pratiche educative e didattiche a livello di scuola. Questo percorso prevede la visita a scuola da parte di un *team* di valutatori, la restituzione alla scuola di un rapporto di valutazione personalizzato e l'indicazione di piste e suggerimenti per il miglioramento;
- *percorso valutazione esterna e osservazione in classe*, che ha aggiunto al percorso precedente l'analisi, a fini esplorativi di ricerca, delle pratiche didattiche ed educative attraverso l'osservazione in classe da parte di osservatori appositamente formati (Poliandri e Romiti, 2016).

In questa sperimentazione prende sempre più forma la struttura della valutazione delle scuole che poi ritroviamo nell'attuale SNV. Infatti, sono stati costruiti

Sistema Nazionale di Valutazione, si veda al link http://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Programma_Protocollo_Valutazione_esterna_2016.pdf

³⁵ Si veda il Cap. 1 a proposito.



due diversi tipi di strumenti, un tipo per accompagnare le scuole nel processo di autovalutazione e un tipo per supportare i valutatori esterni.

Per l'autovalutazione delle scuole, sono stati predisposti il Questionario Scuola, il Questionario Studenti, il Questionario Insegnanti e il Questionario Genitori, ossia strumenti finalizzati alla raccolta di informazioni sul funzionamento e sulle modalità di gestione della scuola e su alcuni aspetti della vita scolastica e del funzionamento organizzativo.

A sostegno dei valutatori nell'analisi della documentazione delle scuole (il POF, il Programma Annuale e la relazione di accompagnamento, i Rapporti che l'INVALSI ha elaborato sulla base dei dati raccolti con i questionari e degli esiti delle prove INVALSI), sono state fornite delle linee guida per condurre la visita (Linee Guida del Valutatore); delle griglie per la lettura dei dati di contesto e processi, una griglia per la lettura dei risultati; una griglia per la conduzione della visita; delle Rubriche di valutazione per dare indicazioni su come esprimere il giudizio.

I valutatori hanno inoltre ricevuto una Scheda per l'individuazione degli obiettivi di miglioramento e il *format* del Rapporto di Valutazione nei quali annotare quanto emerso dalla visita di valutazione e indicare gli obiettivi di miglioramento che la scuola avrebbe dovuto perseguire.

A conclusione del progetto, i dirigenti scolastici delle scuole coinvolte hanno risposto a un questionario finale per rilevare punti di forza ed elementi di criticità rispetto al percorso effettuato.

2.4 Il progetto VALeS

Il progetto VALeS ha coinvolto 300 scuole del I e del II ciclo, di cui 200 nelle regioni PON e 100 nel resto dell'Italia, con la finalità

di testare e affinare gli strumenti, i percorsi e i protocolli operativi per l'autovalutazione e la valutazione esterna delle scuole e per elaborare un nuovo quadro di riferimento, alla luce della sperimentazione avvenuta nella seconda edizione di VM.

Questo modello è stato poi oggetto di discussione nel settembre 2013 con diversi *stakeholder*: le OO.SS.; le associazioni professionali degli insegnanti; i dirigenti scolastici; le associazioni dei genitori.

Per supportare le scuole nel processo di autovalutazione, l'INVALSI ha elaborato:

- il *format* di Rapporto di Autovalutazione, ossia lo strumento che ha permesso di raccogliere, strutturare e sintetizzare le riflessioni effettuate dalle scuole in merito all'analisi di istituto effettuata, e le Linee Guida per l'autovalutazione;
- il Questionario Scuola volto a raccogliere informazioni sul funzionamento e le modalità di gestione dell'istituzione scolastica. Ciascuna scuola ha ricevuto un rapporto personalizzato che ha posto a confronto i propri dati con quanto emerso a livello nazionale;
- i Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori per rilevare le percezioni e le opinioni dei diversi attori su alcuni aspetti della vita scolastica e il funzionamento organizzativo.

Ciascuna scuola ha ricevuto un rapporto personalizzato che ha posto a confronto i propri dati con quanto emerso a livello nazionale. Le scuole che hanno partecipato al progetto avevano inoltre a disposizione i dati degli esiti delle prove INVALSI in Italiano e Matematica dei livelli coinvolti, e il fascicolo Dati di Sintesi, tratto dalla piattaforma Scuola in Chiaro, prodotto dal MIUR, ossia un compendio di dati strutturali di ciascuna scuola posti a confronto con alcune aree e macro-aree di riferimento.

A sostegno del processo di valutazione esterna, i *team* hanno ricevuto per ciascuna



istituzione scolastica loro assegnata: il Rapporto di Autovalutazione così come redatto dalle scuole; il POF; il Programma Annuale e la relazione di accompagnamento; i Rapporti relativamente ai dati che INVALSI ha elaborato sul Questionario Scuola e sui Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori. Inoltre ciascun componente dei *team* aveva accesso agli esiti delle prove INVALSI tramite piattaforma informatica delle scuole assegnate.

Per guidare l'espressione del giudizio dei *team*, l'INVALSI ha inoltre elaborato una serie di strumenti propedeutici alla fase di messa a sistema della valutazione delle scuole:

- le Linee Guida del Valutatore, dove è articolato il protocollo di visita e le procedure di valutazione;
- la Griglia per la lettura dei Dati di Contesto e Processo - Prima della visita e la Griglia per lettura dei Risultati - Prima della visita, entrambe predisposte per supportare ciascun componente del *team* nella lettura delle diverse fonti informative;
- la Griglia per la conduzione della visita - Processi utile per registrare le informazioni emerse durante la visita, integrandole con quelle raccolte prima della visita sui processi, al fine di avere una vasta gamma di elementi da utilizzare per esprimere i giudizi valutativi a conclusione della visita; le Rubriche di valutazione, l'espressione dei giudizi valutativi - Contesto e Processi - Dopo la visita e L'espressione dei giudizi valutativi - Risultati - Dopo la visita. L'obiettivo delle rubriche di valutazione è aiutare i *team* a esprimere un parere in grado di sostenere

empiricamente l'espressione del giudizio;

- la Scheda per l'individuazione degli obiettivi di miglioramento, ove i *team* hanno indicato, negoziandoli con la scuola, gli obiettivi di miglioramento emersi dagli elementi di criticità del servizio offerto;
- il *format* di Rapporto di valutazione, successivamente redatto per ciascuna istituzione scolastica dai *team*.

Infine è stato somministrato il Questionario Finale VALeS, volto a raccogliere il punto di vista del Dirigente scolastico di ciascuna scuola sulle diverse fasi del progetto (Autovalutazione, Valutazione esterna)³⁶.

2.5 Dal VALeS al Sistema Nazionale di Valutazione³⁷

Gli scopi di VALeS prima, e del SNV oggi, sono essenzialmente tre:

- 1) offrire un supporto al miglioramento tarato su ogni singola scuola;
- 2) applicare criteri, strumenti e metodologie comuni per permettere il confronto tra l'autovalutazione e la valutazione esterna delle scuole, pur se integrati da altri che la scuola considera significativi;
- 3) facilitare e rendere confrontabili i processi di autovalutazione nelle scuole, anche attraverso la restituzione dei dati medi delle scuole partecipanti da parte dell'INVALSI.

Le fasi dell'attuale SNV sono quattro:

- a) l'autovalutazione, sulla base di un fascicolo elettronico di dati messi a disposizione dalle banche dati del sistema informativo del MIUR, dell'INVALSI e delle stesse istituzioni

³⁶ Per un approfondimento sul punto di vista degli attori relativamente all'autovalutazione si veda Giampietro *et al.* (2018).

³⁷ Per una disamina della realizzazione del Sistema Nazionale di Valutazione, cfr. Poliandri (2018).



- scolastiche, che prevede la redazione di un rapporto di autovalutazione (RAV), secondo un *format* elettronico predisposto dall'INVALSI;
- b) la valutazione esterna da parte di nuclei coordinati da un dirigente tecnico sulla base di protocolli, indicatori e programmi definiti dall'INVALSI;
 - c) la promozione di azioni di miglioramento con l'eventuale sostegno dell'INDIRE o di Università, enti, associazioni scelti dalle scuole stesse;
 - d) la rendicontazione pubblica dei risultati del processo, secondo una logica di trasparenza, di condivisione e di miglioramento del servizio scolastico con la comunità di appartenenza.

2.5.1 La valutazione interna delle scuole

L'INVALSI ha proposto per l'autovalutazione un unico *format* strutturato³⁸ a partire dalla considerazione che, in Italia, l'autovalutazione era diffusa a macchia di leopardo e in modo molto eterogeneo, tra scuole che avevano, o meno, avviato un percorso di autovalutazione, in alcuni casi anche tra reti di scuole.

Il RAV è strutturato in quattro aree:

- 1. area descrittiva, nella quale viene descritto il contesto territoriale in cui la scuola è inserita e le risorse in esso presenti (sezione 1);

- 2. area valutativa, con riguardo sia agli esiti riportati dagli studenti che alle pratiche educativo-didattiche ed organizzativo-gestionali (sezioni 2 e 3);
- 3. area riflessiva avente come oggetto il processo stesso di autovalutazione (sezione 4);
- 4. area proattiva, orientata alla definizione delle priorità per migliorare gli esiti (sezione 5).

I dati sono visualizzati da parte delle istituzioni scolastiche su una piattaforma interattiva *online* ad accesso controllato, denominata Piattaforma Operativa Unitaria (POU)³⁹, alla quale le scuole accedono con apposite credenziali per prendere visione e, quando possibile, modificare, integrare le informazioni, esprimere giudizi di valutazione e definire priorità.

I dati presenti nel RAV delle scuole sono veicolati anche all'esterno, attraverso il portale Scuola in chiaro⁴⁰, piattaforma interattiva *online* ad accesso libero, che dà la possibilità di prendere visione delle informazioni che la scuola decide di rendere pubbliche nella loro singolarità oppure nel loro complesso, scaricando dal Web l'intero documento in formato .pdf.

La scelta di pubblicare uno strumento pensato per l'autovalutazione, quindi utilizzato per favorire la riflessione critica ad uso interno, rappresenta una novità nel panorama scolastico italiano. La pubblicazione dei RAV è in controtendenza rispetto a quanto accade a livello

³⁸ Più in generale la richiesta di *format* strutturati proviene dagli stessi Dirigenti scolastici, che ad esempio per redigere il nuovo Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), previsto dalla Legge 107 del 2015, hanno espresso l'opinione che sarebbe utile un modello comune di riferimento (CENSIS, 2015). In altri Paesi, sebbene i *format* non siano obbligatori, di fatto si è verificata una convergenza su alcuni modelli, come in Olanda (Schildkamp *et al.*, 2009; Scheerens *et al.*, 2012).

³⁹ La piattaforma *online* è accessibile al link: <http://ext.pubblica.istruzione.it/SistemaNazionaleV>

alutazione/login.do;jsessionid=-mgWkX7jBgX51SIB01yn9hsD?dispatch=view.

⁴⁰ Il portale *Scuola in Chiaro* è accessibile dall'esterno, con una ricerca per nome o codice meccanografico della scuola; è anche il sito che i genitori possono consultare al momento dell'iscrizione *online* dei propri figli per la scelta della scuola primaria e secondaria di I e di II grado. Il sito è accessibile al link <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.



internazionale, in quanto sono soltanto 8 i Paesi europei in cui sono resi pubblici i risultati della valutazione interna⁴¹.

Per contro, la pubblicazione del rapporto di autovalutazione su spontanea iniziativa delle scuole sul proprio sito è un modo per comunicare con gli utenti e, in particolare, con le famiglie. La predisposizione di un portale unico dove rendere pubbliche le informazioni della scuola, invece, induce la comparazione tra di esse. Questa scelta di trasparenza, anziché svilupparsi in modo spontaneo, potrebbe essere guidata al fine di evitare una deriva verso «ingiuste comparazioni tra scuole con popolazioni di studenti tra loro diverse» e un incentivo ad «un “uso privato” del servizio pubblico» (Martini, 2015: 65), che sarebbe contraddittorio rispetto alle finalità del SNV.

Inoltre, nei Paesi che hanno adottato una logica di quasi mercato tra le scuole, si è osservato che gli effetti attesi, in termini di spinta a migliorare per le scuole con i risultati peggiori, non si sono verificati e che, piuttosto, c'è stata una tendenza alla segregazione e all'aumento delle disuguaglianze tra scuole (Cipollone e Poliandri, 2012).

2.5.2 La valutazione esterna delle scuole

Per la valutazione esterna l'INVALSI prevede l'uso di approcci e strumenti della ricerca diversi (quantitativi, qualitativi), messi a punto nelle diverse sperimentazioni. La logica sottostante la struttura del protocollo di valutazione, al quale si rimanda per un approfondimento delle sue peculiarità, è la triangolazione che

prevede il confronto costante tra i dati raccolti con metodi diversi e provenienti da fonti differenti (es. documenti, interviste, osservazione), che esprimono il punto di vista di soggetti diversi (es. dirigenti, docenti, studenti), che a loro volta riflettono il punto di osservazione dei singoli valutatori. Questo permette la costruzione di una visione condivisa della “realtà” delle istituzioni scolastiche.

Gli strumenti utilizzati sono le interviste, individuali e di gruppo, che si svolgono durante la visita di valutazione esterna.

Le interviste individuali sono una tecnica che è stata utilizzata in tutte le sperimentazioni per intervistare i diversi soggetti che insistono sull'istituzione scolastica come, ad esempio, i dirigenti scolastici e i docenti con incarichi di responsabilità, per raccogliere informazioni sulle attività e i progetti realizzati e sulle modalità di organizzazione e gestione della scuola; i docenti curricolari, gli studenti, i genitori, per valutare la conoscenza delle attività realizzate a scuola e il loro apprezzamento (cfr. Tab. 4).

Sono state previste anche le interviste di gruppo, in quanto tecnica che permette di cogliere la varietà dei punti di vista e le differenze nelle percezioni a seconda delle diverse collocazioni e delle esperienze nella scuola.

Nella prima edizione di VM è stata utilizzata la tecnica strutturata del *Nominal Group Technique*, in cui i partecipanti hanno dovuto esprimere un giudizio su specifici aspetti della vita scolastica utilizzando una scala ordinale; gli *item* sui quali non c'è accordo vengono poi discussi nel gruppo. Nella seconda edizione di VM è stato utilizzato il *focus group* in quanto intervista

⁴¹ Generalmente in questi Paesi le scuole sono tenute a pubblicare i risultati dell'autovalutazione sul proprio sito web (così in Lettonia, Grecia, Macedonia, Slovacchia, Islanda), oppure devono presentare alla comunità i risultati (come avviene in

Irlanda). Solo in Romania – oltre che in Italia – è stata recentemente predisposta una piattaforma elettronica centralizzata dove caricare i Rapporti di Valutazione. L'altro Paese è la Gran Bretagna?



di gruppo meno strutturata della NGT con domande aperte e una libertà maggiore dei partecipanti di intervenire, esprimere il proprio parere e discutere gli interventi degli altri partecipanti. Nel SNV, invece, si è optato per proporre l'intervista di gruppo, senza caratterizzarla in una specifica

tecnica. Si tratta di un'intervista di gruppo che ha come oggetto, ogni volta, una specifica area di processo, moderata dal profilo A, se interessa i docenti, o dal profilo B, se si rivolge agli studenti o ai genitori, seguendo una traccia definita (cfr. Tab. 5).

Tabella 4. Le interviste individuali per area, intervistatore e intervistato.

Area indagata	Dirigente tecnico	Esperto Profilo A	Esperto Profilo B
Curricolo, progettazione e valutazione Ambiente di apprendimento	Docenti responsabili	Docenti curricolari e di sostegno	Studenti
Competenze chiave europee	Docente referente e/o gruppo di lavoro	-	-
Inclusione e differenziazione	Docenti curricolari e di sostegno	Docenti responsabili	Genitori di studenti con disabilità, BES e stranieri
Continuità e orientamento	Docenti curricolari	Docenti responsabili	Studenti Studenti del Consiglio di Istituto
Orientamento strategico e organizzazione della scuola	Dirigente scolastico e DSGA Docenti responsabili Personale ATA	Docenti curricolari	Presidente del Consiglio di Istituto Studenti del Consiglio di Istituto
Sviluppo delle risorse umane	Dirigente scolastico e docente responsabile Docenti responsabili Personale ATA	Docenti curricolari	-
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	Docenti responsabili	Docenti curricolari	Genitori



Tabella 5. Aree approfondite per interviste di gruppo.

Area	Docenti	Studenti	Genitori
Curricolo, progettazione e valutazione degli studenti	x	X	x
Ambiente di apprendimento	x	X	
Inclusione e differenziazione		X	
Continuità e orientamento			x
Sviluppo delle risorse umane	x		
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie			x

L'osservazione in classe, utilizzata per osservare i processi di insegnamento e apprendimento, è stata soltanto sperimentata nel progetto VM. In quell'occasione è stata predisposta una scheda strutturata, focalizzata sulle attività e le strategie didattiche trasversali (es. individualizzazione, attenzione agli studenti con BES, uso del *feedback* formativo), che hanno utilizzato due osservatori indipendenti⁴².

Nella prima edizione del progetto VM l'osservazione è stata una parte della valutazione delle scuole e prevede l'osservazione di due intere mattinate in una classe primaria e una classe secondaria; alle scuole viene restituita la frequenza delle attività e delle strategie didattiche osservate, indipendentemente dalle discipline. Nella seconda edizione del progetto, l'osservazione è stata un'attività di ricerca separata dalla valutazione della scuola, in cui i *team* di osservatori hanno condotto le visite in tempi diversi dai *team* di valutatori e alle scuole sono state restituite informazioni sull'andamento generale delle attività didattiche nelle scuole osservate, non sulla singola scuola. L'INVALSI ha predisposto la Scheda di

Osservazione in classe S.S.G.C. (Sostegno, Supporto, Gestione, Clima)⁴³.

A supporto del lavoro di raccolta e lettura dei dati, sia prima che durante la visita delle scuole da parte dei valutatori esterni, l'INVALSI ha predisposto delle griglie e delle *checklist*.

Le griglie consistono in tavole riepilogative con documenti e indicatori da considerare. Le *checklist* sono utili strumenti per registrare la presenza o assenza di elementi ritenuti di rilievo ai fini della valutazione. Gli stessi possono essere utilizzati prima della visita per individuare gli aspetti da approfondire durante la visita; per registrare le informazioni che emergono durante la visita, nel corso delle interviste, e a conclusione della visita, dalla lettura dei documenti; per fare il punto una volta terminata la visita tra il momento prima e durante la visita.

In ogni *checklist* sono evidenziate le informazioni ritenute utili ai fini dell'espressione del giudizio, la cui presenza/assenza deve essere verificata attraverso le interviste e la lettura dei documenti. Le informazioni sono organizzate per tipo: realizzazione di specifiche azioni; i modalità di implementazione delle azioni svolte;

possibile approfondire leggendo i documenti presenti al seguente link https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/doc_VM.php [Data accesso: gennaio 2019] e leggere Poliandri & Romiti (2016).

⁴² È di prossima pubblicazione un volume dedicato all'osservazione in classe a cura di INVALSI e Fondazione Giovanni Agnelli, che ha come oggetto i dati raccolti mediante osservazione in classe durante la prima edizione della sperimentazione VM.

⁴³ La Scheda è stata elaborata con la collaborazione della Fondazione Giovanni Agnelli; è



efficacia o soddisfazione rispetto alle azioni realizzate.

Un altro strumento utilizzato in tutte le sperimentazioni è la rubrica di valutazione con l'obiettivo di aiutare i valutatori a esprimere un parere orientato da alcune indicazioni in grado di supportare empiricamente l'espressione del giudizio. Una rubrica contiene i criteri oggetto di valutazione e una descrizione delle prestazioni buone e meno buone per ciascun criterio considerato. Per ciascun criterio di qualità sono predisposte delle

scale di valutazione per livelli; ogni livello è descritto in modo analitico in relazione al criterio di qualità corrispondente. La descrizione del livello contiene gli elementi o le evidenze empiriche da considerare per esprimere un giudizio. Le rubriche inizialmente erano composte da 4 livelli: inadeguato, accettabile, buono, eccellente. Nella versione del RAV per il SNV, sempre a partire dalla definizione di un criterio di qualità, sono previste rubriche di Valutazione a 7 livelli.



SINTESI

- 1) I progetti sperimentali messi in campo da INVALSI per testare le procedure e gli strumenti di valutazione delle scuole sono quattro: la prima edizione di Valutazione e Miglioramento (VM), il progetto Valutazione Sviluppo Qualità Scuola (VSQ), la seconda edizione di Valutazione e Miglioramento (V&M), e il progetto Valutazione e Sviluppo Scuola (VALeS). I progetti VSQ e VALeS sono stati svolti da INVALSI in collaborazione con INDIRE.
- 2) La prima edizione di VM ha interessato le istituzioni scolastiche delle 4 regioni Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia): 472 scuole nella I fase e 88 nella II fase. Nella II edizione di VM è stato coinvolto un campione casuale nazionale di 433 scuole, rappresentativo per macroarea. VSQ ha coinvolto 77 scuole delle province di Arezzo, Mantova, Pavia e Siracusa. VALeS ha previsto la partecipazione di 200 scuole delle regioni Obiettivo Convergenza e 100 delle altre regioni italiane.
- 3) Nella I e nella II edizione di VM le visite a scuola sono state svolte da una coppia di osservatori: un esperto interno al mondo della scuola (docente o dirigente scolastico) e un esperto esterno alla scuola e pratico nell'uso di metodologie e strumenti di rilevazione (ricercatore delle aree sociali, psicologiche e pedagogiche). In VSQ, la coppia viene sostituita dal *team* di valutazione, aggiungendo il dirigente tecnico nel ruolo del coordinatore.
- 4) La prima edizione di VM si articola in due fasi: valutazione della conformità dell'uso dei fondi PON da parte delle scuole (I fase) e definizione di un modello di valutazione esterna delle scuole, riguardante la qualità sia didattica, sia organizzativa, che preveda la restituzione alle istituzioni scolastiche dei risultati valutativi in modo tale da permettere loro di definire azioni di miglioramento (II fase).
- 5) Il progetto VSQ si propone di definire un modello per la valutazione delle scuole, che sia basato sull'individuazione delle migliori *performance* e sulla loro premialità, e di testare protocolli di misurazione e di valutazione. Si ricorda la messa a punto di strumenti per intervistare gli *stakeholder* della scuola, delle Rubriche di valutazione a quattro livelli, delle *checklist* per il *team* di valutazione esterna, del Rapporto di valutazione.
- 6) Nella II edizione di VM è stata sperimentata anche l'osservazione in classe. Per l'autovalutazione delle scuole sono stati definiti il Questionario Scuola, Studenti, Insegnanti e Genitori; per la valutazione esterna le Linee Guida del Valutatore, le griglie per l'analisi dei dati, le Rubriche di valutazione, la scheda per l'individuazione degli obiettivi di miglioramento e il *format* del Rapporto di valutazione.
- 7) In VALeS sono stati affinati gli strumenti, i percorsi e i protocolli operativi per l'autovalutazione e la valutazione esterna delle scuole ed è stato elaborato un nuovo quadro di riferimento. Per l'autovalutazione delle scuole sono definiti il *format* di Rapporto di Autovalutazione, il Questionario Scuola e Studenti. Per la valutazione esterna sono definiti le Linee Guida del Valutatore, la Griglia per la lettura dei dati prima e durante



la visita; le Rubriche di valutazione, la Scheda per l'individuazione degli obiettivi di miglioramento e il *format* del Rapporto di valutazione.

- 8) Il Sistema Nazionale di Valutazione è introdotto dal DPR 80/2013 ed è caratterizzato da quattro fasi: l'autovalutazione delle scuole secondo uno specifico *format* di RAV fornito dall'INVALSI, la valutazione esterna di alcune scuole condotta dai nuclei per la valutazione esterna, la promozione di azioni di miglioramento con l'eventuale supporto dell'INDIRE o di altri enti, la rendicontazione sociale.
- 9) Il RAV è strutturato in quattro parti: descrittiva, inerente il contesto e risorse; valutativa, che riguarda gli esiti degli studenti e le pratiche educativo-didattiche e organizzativo-gestionali; riflessiva sul processo di autovalutazione; proattiva, orientata alla definizione delle priorità per migliorare gli esiti. I dati sono visualizzati sulla Piattaforma Operativa Unitaria da parte delle scuole, che decidono anche quali informazioni veicolare all'esterno, attraverso il portale Scuola in chiaro.
- 10) La valutazione esterna è caratterizzata dalla costruzione di una visione condivisa attraverso la triangolazione di dati raccolti con metodi diversi e provenienti da fonti diverse (es. documenti, interviste individuali e di gruppo, osservazione), espressione del punto di vista di soggetti diversi (es. dirigenti, docenti, studenti, genitori) e riflesso dei singoli valutatori.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) Le sperimentazioni hanno consentito di approfondire gli studi sulla valutazione e hanno permesso di avere uno sguardo nazionale. Una pista di lavoro potrebbe essere rappresentata dal comprendere che cosa è accaduto nelle diverse Regioni e se fra i processi attivati vi siano delle differenze significative.
- 2) La triangolazione di fonti, di dati, di punti di vista è una risorsa ma è anche un approccio molto complesso della ricerca valutativa; è rilevante quindi riflettere su quali strategie e quali strumenti possono rendere i processi valutativi più agili.
- 3) La formazione di *team* di valutazione esterna eterogenei richiama la questione della professionalità dei valutatori esterni; inoltre appare necessario comprendere in che modo possiamo soddisfare il binomio ruoli diversi/ bisogni formativi diversi.
- 4) Nelle sperimentazioni sono diversi gli strumenti utilizzati per approfondire le percezioni degli *stakeholder* delle scuole; questi strumenti non sono stati utilizzati nella messa a regime del Sistema Nazionale di Valutazione. Dalle passate sperimentazioni possiamo ancora apprendere qualcosa in tale direzione.
- 5) Il RAV è uno strumento di autovalutazione che è stato reso pubblico su Scuola in Chiaro: la domanda che ci dobbiamo porre è innanzi tutto se gli effetti attesi sono stati raggiunti e quali sono gli effetti inattesi di questa pubblicazione.



3. La descrizione dei processi scolastici⁴⁴

Entriamo nel merito di quelli che sono i risultati emersi dall'analisi delle risposte fornite dalle istituzioni scolastiche nel Questionario Scuola⁴⁵, ossia illustriamo quelli che, più comunemente, sono conosciuti come la descrizione dei processi scolastici, effettuata attraverso un'analisi descrittiva, sviluppatasi all'interno della progettazione PON 2014-2020 – *Progetto Valu.E, Valutazione/Autovalutazione esperta*, riferita alle 8.522 scuole statali, di cui 5.720 di I ciclo e 2.802 di II ciclo. Saranno di seguito discusse alcune evidenze che ci permettono di riflettere su di una realtà che si mostra come estremamente vasta e articolata.

3.1 Le risorse materiali

Il primo aspetto degno di nota è riferito alla complessità territoriale dell'Italia. Le scuole del I ciclo nelle regioni del Sud e Isole

si trovano in aree a basso livello di urbanizzazione⁴⁶ nel 36% dei casi, ossia una percentuale 4 volte superiore alle scuole del Nord Ovest. Questo dato si riflette sulle difformità strutturali che si riscontrano già a partire dal possesso o meno delle certificazioni di prevenzione degli incendi o di agibilità. A questo riguardo, le scuole del I ciclo che dichiarano di possedere per tutti gli edifici di cui la scuola è composta la certificazione di prevenzione di cui sopra sono il 12% nel Sud e Sud e Isole a fronte del 21% della media nazionale. Analoghe differenze si riscontrano per gli spazi a disposizione di ciascuna istituzione scolastica, le biblioteche e le palestre, rispetto ai quali più o meno in tutto il paese vi sono delle difformità. La complessità delle scuole del nostro Paese è comunque tangibile in egual modo, anche nella loro composizione, per tutto lo stivale: circa il 60% delle istituzioni scolastiche ha più di 4 sedi nel I ciclo, mentre quelle del II sono per circa la metà composte da una sola sede.

Alcune percentuali riferite all'area geografica, e talvolta anche a livello regionale, sono in controtendenza rispetto all'andamento complessivo che vede il Nord

⁴⁴ Quando sarà discusso nella restante parte del capitolo è un estratto delle conclusioni tratte dal documento denominato *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario Scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALeS e VM*, consultabile al seguente link: http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf. Il capitolo 3 è a cura di Beba Molinari.

⁴⁵ In questo capitolo si fa riferimento ai dati elaborati a seguito della somministrazione del Questionario Scuola INVALSI, compilato dalle scuole nell'aprile 2015.

⁴⁶ Il livello di urbanizzazione di un'area territoriale, nonché il grado di presenza di comuni rurali, è utilizzato in varie indagini, in particolare sulle forze di lavoro, sul reddito e sulle condizioni di vita (European Statistics on Income and Living Conditions - Eu-Silc). Le unità territoriali locali utilizzate coincidono con i comuni. Il grado di

urbanizzazione prevede tre livelli: a) alto: zone densamente popolate, costruite per aggregazione di unità locali territoriali contigue, a densità superiore ai 500 abitanti per km² e con ammontare complessivo di popolazione di almeno 50.000 abitanti; b) medio: zone ottenute per aggregazione di unità locali territoriali, non appartenenti al gruppo precedente, con una densità superiore ai 100 abitanti per km² che, in più, o presentano un ammontare complessivo di popolazione superiore ai 50.000 abitanti o risultano adiacenti a zone del gruppo precedente; c) basso: aree rimanenti, che non sono state classificate nei precedenti due gruppi. Si specifica che gli indicatori relativi al Livello di urbanizzazione sono stati associati alle Istituzioni scolastiche principali attraverso il Codice Meccanografico d'Istituto, pertanto le distribuzioni rilevate non considerano i Plessi e le Sedi ad esse afferenti.



Italia in situazione di vantaggio. Ne sono un esempio le scuole del II ciclo del Sud e Isole che dichiarano la presenza di più di 2 laboratori ogni 100 studenti nel 35% dei casi circa, a fronte di una percentuale nazionale che si attesta, per questa fascia, intorno al 27%. Al riguardo è necessario ricordare che le scuole del Sud hanno avuto nel primo settennato di Fondi PON (2007-2013), l'esclusiva possibilità di accedere ai Fondi Strutturali Europei, e che tali risorse potevano (e possono) essere orientate a un ammodernamento e/o implementazione dei laboratori.

Le scuole del Friuli Venezia Giulia e del Molise spiccano per il patrimonio librario custodito all'interno delle biblioteche: per entrambe le regioni il numero medio di libri per studente è maggiore rispetto alle scuole presenti nella stessa area geografica, per entrambi i cicli. Per quanto concerne invece le scuole presenti nel Sud Italia si riscontra che la 'Fruizione del patrimonio libraio' per singolo studente è piuttosto scarsa, in particolar modo per le scuole del I ciclo. È stata infatti indagata la capacità delle scuole di rendere "attraente" il proprio patrimonio librario mettendo in relazione il numero dei volumi presenti nelle biblioteche con il numero di prestiti effettuati sia agli studenti sia agli insegnanti nell'a.s. 2013-2014 (INVALSI, 2016: 25).

3.2 Le reti di scuole

Un altro aspetto particolarmente rilevante riguarda la capacità delle scuole di "mettersi in rete". Al riguardo le scuole che non sottoscrivono accordi tra loro, con enti pubblici e/o privati sono nel Sud Italia pari al 24% nel I ciclo e il 20% nel II ciclo (la media Italiana è pari al 14% circa); una situazione completamente opposta si

registra nelle scuole del Nord Est, particolarmente attive nel relazionarsi con altri *stakeholder*, quali ad esempio le università, i soggetti privati, gli enti di formazione accreditati, nonché le autonomie locali, le associazioni, le cooperative e le associazioni sportive, formalizzando accordi e convenzioni.

Le motivazioni per le quali le scuole non attivano un percorso di condivisione con altri soggetti del proprio territorio possono essere molte e diversificate, tra le quali l'effettiva capacità del territorio, e del tessuto culturale produttivo che vi insiste, di esprimere offrire occasioni per la scuola o una maggiore o minore "sensibilità istituzionale" circa la rilevanza del fare rete; oppure la diretta conseguenza di adottare strategie diverse a seconda della regione di provenienza, basti pensare al Friuli Venezia Giulia che vede come principale soggetto finanziatore la regione stessa.

La capacità delle scuole di lavorare in sinergia con il mondo del lavoro varia a seconda delle aree: le scuole del II ciclo delle regioni del Sud dichiarano, quasi nel 30% dei casi, di non aver stipulato alcun accordo e, fra queste, quelle della Campania raggiungono il 38%. Se mediamente le scuole del Sud che stipulano accordi ne dichiarano un numero compreso fra i 14 e i 15, l'indicazione fornita più frequentemente è di aver attivato una sola convenzione per scuola. Secondo quanto emerge dai dati relativi all'alternanza scuola-lavoro, gli studenti del Nord hanno avuto più possibilità di scelta nello svolgimento del percorso che in altre aree del paese; infatti a parità di una stessa percentuale media di studenti coinvolti (circa il 17%), quelli del Sud hanno avuto invece una sola possibilità di scelta per il proprio percorso di alternanza scuola lavoro⁴⁷.

⁴⁷ Si fa presente che la compilazione del Questionario Scuola INVALSI è avvenuta nel

momento in cui veniva approvata la Legge 107/2015 che ha modificato i termini di applicazione



3.3 Il rapporto della scuola con le famiglie

Passiamo ora a illustrare il rapporto instaurato tra le famiglie e la scuola frequentata dai propri figli. Le famiglie i cui figli frequentano le scuole del I ciclo mostrano, nel complesso, una partecipazione maggiore rispetto a quelle del II ciclo, sia per quanto riguarda gli aspetti formali (partecipazione al voto per gli organi collegiali) che informali (collaborazione attiva alla realizzazione di attività a scuola, partecipazione ai colloqui collettivi con gli insegnanti, e partecipazione a eventi e manifestazioni organizzati dalla scuola), così come percepita dalle scuole stesse. E questo nonostante circa il 70% delle scuole di entrambi i cicli sostenga di compiere molte azioni per coinvolgere i genitori nella partecipazione attiva alla vita della scuola.

3.4 il Curricolo

Per ciò che riguarda più propriamente gli aspetti di processo ci sono alcuni elementi rilevanti cui porre attenzione; molto spesso infatti le scuole del Sud e del Sud e Isole di entrambi i cicli di istruzione ottengono le percentuali maggiori sulle fasce più alte degli indicatori (come ad esempio sull'uso delle prove strutturate), oppure si polarizzano fra un numero molto elevato di scuole che attivano tantissimi percorsi e alcune che proprio non riescono a tenere il passo, come, ad esempio, nel caso della presenza di alcuni aspetti considerati rilevanti nel curricolo: il curricolo di scuola per i diversi ambiti disciplinari (italiano, matematica, inglese, scienze, altre

discipline); il curricolo per lo sviluppo delle competenze trasversali; il profilo delle competenze che gli studenti dovrebbero possedere in uscita; l'utilizzo di una quota del curricolo rimessa all'autonomia delle scuole. Tali differenze sono rilevanti anche fra le scuole del I e del ciclo in tutti e tre gli indirizzi di studio: in generale, nel confronto fra i vari ordini scolastici, le scuole del I ciclo risultano aver portato avanti tale riflessione in misura maggiore rispetto a quelle del II ciclo.

Un aspetto critico emerge con riferimento alla programmazione in continuità didattica verticale poiché soltanto la metà delle scuole del I ciclo la pratica con una percentuale pari al 57% e, rispetto alla quale, non si riscontrano grandi differenze tra aree geografiche.

3.5 Le azioni volte all'inclusione e all'orientamento

Passiamo ora a illustrare le azioni volte all'inclusione e all'orientamento. Dai dati si riscontra nuovamente una diversificazione per livello di scolarità e area geografica. Ad esempio nel I ciclo di istruzione le scuole che attuano almeno quattro delle cinque azioni previste dal questionario e volte all'inclusione (fra le quali la progettazione educativa mirata all'inclusione di specifici gruppi di studenti, la presenza di gruppi di lavoro di insegnanti sui temi dell'inclusione, gli interventi di formazione per gli insegnanti relativamente all'inclusione) sono presenti con 11 punti percentuali in più rispetto al II ciclo (rispettivamente 25% e 14%). In merito alle differenze tra aree geografiche, le scuole del Nord Ovest e del Nord Est mostrano di essere più attente

dell'alternanza scuola lavoro; tuttavia i dati anche successivi hanno mostrato che pur aumentando la quantità di studenti coinvolti su tutto il territorio nazionale, le possibilità di alcuni studenti di potersi

sperimentare in diversi percorsi nel Sud del nostro Paese sono decisamente inferiori rispetto al Nord e ad alcune aree del Centro (Poliandri & Romiti, 2017).



all'inclusione: questo dato potrebbe essere messo in relazione con la più cospicua presenza di allievi con cittadinanza non italiana in queste aree del paese, situazione che ha reso necessario attuare interventi maggiormente mirati.

Per ciò che riguarda l'orientamento, sono le scuole del Nord Ovest e del Nord Est, rispetto a quelle del Sud e del Sud e Isole a dichiarare di compiere una serie di azioni volte a favorire l'orientamento e sostenere una scelta consapevole degli studenti frequentanti le scuole secondarie di primo e secondo grado nei percorsi successivi.

3.6 Gli aspetti legati alla disciplina

Passiamo ora a illustrare alcuni brevi cenni riguardanti gli aspetti legati alla disciplina intesa sia come provvedimento di sospensione alla frequenza delle lezioni, sia come ingresso alla seconda ora. Gli studenti che sono stati sospesi dalle lezioni sono l'1% della popolazione studentesca che frequenta il secondo e il terzo anno della scuola secondaria di primo grado; la percentuale scende di 0,3 centesimi di punto per gli alunni del primo anno. Al riguardo le regioni più restie ad adottare questo tipo di provvedimento sono situate al Centro e al Sud. La situazione si ribalta nella scuola secondaria di secondo grado in cui le sospensioni sono più frequenti in particolar modo nei primi due anni di scuola: nel primo anno delle superiori la percentuale a livello nazionale è del 4,2% e sale al 5,3% nel Nord Italia. In media, a livello nazionale, si registrano 32 ingressi alla seconda ora per 100 studenti in un mese, ma il numero è di 20 ingressi superiore per 100 studenti nel Lazio (per un totale di 52); in Abruzzo e in Puglia sono 40 circa gli ingressi registrati ogni 100 studenti, a fronte dei 15 ingressi in un mese in Friuli Venezia Giulia.

3.7 Le risorse economiche e professionali

Questo paragrafo approfondisce gli aspetti legati alle risorse economiche e umane, con uno sguardo rivolto ai processi decisionali di questi ultimi. In maggior dettaglio evidenziamo che in merito all'utilizzo dei fondi sia per le funzioni strumentali, che per il fondo d'istituto (FIS), si attesta una tendenza a livello nazionale orientata verso somme medio-basse per le funzioni strumentali adottando una modalità diffusa di attribuzione degli incarichi: il 60% delle scuole del I e del II ciclo investe non più di 700 euro pro-capite annuale. Il 10% delle scuole del I e del II ciclo ha invece optato per importi superiori a 1.000 euro pro-capite con una attribuzione dei ruoli non diffusa, come nel caso precedente, bensì assegnata a un numero ridotto di docenti, riconoscendo loro in questo modo un ruolo strategico all'interno dell'organizzazione.

In estrema sintesi, la tendenza nazionale è quella di attribuire circa il 30% dell'ammontare totale del FIS al personale ATA e il restante 70% agli insegnanti. Più nello specifico, distinguendo per aree geografiche, si evidenzia che le scuole delle regioni del Sud e del Sud e Isole dichiarano un numero inferiore sia di insegnanti, sia di personale ATA, cui attribuire funzioni e responsabilità da retribuire con somme mediamente più elevate. Questa modalità mostra una maggiore predisposizione delle scuole del Sud ad assegnare responsabilità precise ad alcune figure, valorizzandone le competenze. Nelle scuole del Nord Italia, invece, si osserva una maggiore diffusione del FIS fra gli insegnanti, che potrebbe sottintendere politiche scolastiche che tendono a una distribuzione più ampia di funzioni e responsabilità fra il personale.



Per quanto concerne invece la gestione del personale docente in merito alle assenze degli insegnanti si riscontra che, dall'analisi del monte ore medio di assenza, le scuole del I ciclo registrano mediamente il 5% di ore di assenza; le percentuali più basse di assenze degli insegnanti si riscontrano al Sud, mentre le percentuali più elevate si rilevano nel Nord Est (5,2% primaria e 6,1% secondaria di primo grado) e nel Centro (5,2% primaria e 6,2% secondaria di primo grado): solo a titolo d'esempio nel Lazio si individuano i livelli medi percentuali più elevati (5,8% primaria e 7% secondaria di primo grado). Questi dati non sarebbero completi a fornirci un quadro d'insieme se non fossero accompagnati dalla percentuale di ore non coperte nelle classi: nel nostro paese le scuole primarie (18%) e secondarie di I grado (24%) non gestiscono le ore d'assenza dei colleghi. In particolar modo nelle scuole del Sud e Sud e Isole la percentuale di ore non coperte cresce rispettivamente di 5 punti percentuali (23%) nella primaria e di 6 punti percentuali (30%) nella secondaria di I grado rispetto all'andamento nazionale. È necessario precisare che, a fronte di un'inferiore percentuale di ore medie di assenza degli insegnanti nelle scuole del Sud, si riscontra però una percentuale maggiore di ore non coperte rispetto alle scuole del Nord. Nelle scuole secondarie di secondo grado per i tre indirizzi, nei licei del Centro Italia si evidenzia la percentuale più alta di ore di assenza tra gli insegnanti (9% circa): in Toscana questo dato raggiunge il 15%.

3.8 I progetti promossi dalle scuole

Passiamo ora a illustrare l'attivazione di progetti da parte delle istituzioni scolastiche, rispetto ai quali, il numero medio di progetti a livello nazionale è pari a 14 per anno scolastico nelle scuole del II

ciclo per un importo medio di spesa complessiva di 11.750 euro per singolo progetto, mentre quelli attuati dalle scuole del I ciclo sono mediamente 10 per un costo di 7.852 euro a progetto. È utile osservare anche gli indici relativi alle risorse economiche investite, dove si può evincere, ad esempio, che nelle scuole del Sud Italia, a fronte di un numero medio di progetti inferiore al dato nazionale, si investe una cifra solo lievemente inferiore o di poco superiore rispetto al dato nazionale sia nel I sia nel II ciclo, operando per limitare la frammentazione delle risorse, cercando di catalizzare maggiormente le energie disponibili verso un numero inferiore di progetti per i quali spendere mediamente di più, anche se nelle scuole del II ciclo le regioni del Sud arrivano a impegnare circa il 30% delle risorse destinate ai progetti per il personale interno coinvolto. Al riguardo, gli argomenti che destano maggior interesse all'interno dei progetti riguardano, nel I ciclo, la prevenzione del disagio e l'inclusione (media nazionale pari al 48,5%), con un piccolo percentuale nel Nord Italia pari al 60%; a seguire vi sono i progetti riferiti alle attività artistico-espressive (36,6%) e i progetti che si occupano delle lingue straniere (28,4%). Su questi ultimi sono le scuole del Centro a investire con maggior frequenza (36%). I progetti delle scuole del I ciclo hanno mediamente una durata inferiore (Italia tra i 2 e i 3 anni) rispetto a quelli avviati dalle scuole del II ciclo (Italia tra i 3 e i 4 anni) e sono le scuole delle regioni del Nord Est e del Nord Ovest quelle che sembrano attivare progetti più duraturi - ossia fra i 4 e i 5 anni - mostrando una certa strategia pluriennale nella propria azione didattica (in particolar modo le regioni Lombardia e Piemonte).



3.9 La formazione degli insegnanti

Per quanto concerne invece i corsi di formazione per il personale docente si riscontra che nell'a.s. 2013-2014 il 72% delle scuole ha realizzato dai due ai tre interventi formativi.

L'argomento che ha riscosso il maggior successo è riferito agli aspetti normativi nel 46% delle scuole di I ciclo e nel 39% di quelle del II. Nello specifico si è discusso maggiormente di sicurezza e prevenzione nei luoghi di lavoro; quest'ultima argomentazione è divenuta obbligatoria dal D.lgs. 81/2008. Le specificità a livello regionale si diversificano: il Veneto, ad esempio, ha formato il proprio corpo docenti in linea con la media nazionale, quindi dando ampio spazio alla formazione di tipo normativo, mentre una situazione opposta si è registrata in Calabria, dove solo per il 12% delle scuole di I ciclo e il 18% delle scuole di II ciclo hanno dichiarato di aver formato i propri docenti su tali tematiche.

A livello nazionale le scuole del I ciclo si occupano prevalentemente dei seguenti temi: sviluppo del curriculum e delle discipline (46%), utilizzo delle tecnologie informatiche con applicazione anche alla didattica (21%). Le scuole del II ciclo si concentrano prevalentemente sull'utilizzo delle tecnologie informatiche (26%) e sulla metodologia e la didattica (17%). Per quanto concerne la formazione agli insegnanti sulle tecnologie informatiche nelle scuole del II ciclo le regioni nelle quali questa tematica è affrontata maggiormente

sono l'Umbria, l'Abruzzo e le Marche, per quest'ultima regione il tema è oggetto di formazione prevalente anche per il I ciclo.

Il coinvolgimento degli insegnanti nella formazione è maggiore nelle scuole del Sud e Sud e Isole con una percentuale pari al 35% circa, 3 punti percentuali in più rispetto alla media nazionale; a ulteriore commento di questo dato la spesa per singolo insegnante è pari a 64 euro per il Sud, 63 per il Sud e isole contro una media di spesa a livello nazionale per la formazione pari a 56 euro. L'area geografica che affronta una spesa maggiore è il Centro Italia con 67 euro per singolo insegnante, ben 27 euro in più rispetto alle scuole del Nord (40 euro); una situazione del tutto analoga si riscontra anche nel I ciclo.

3.10 Le tematiche approfondite nei gruppi di lavoro

Per concludere, ma non per ultimo, evidenziamo alcune percentuali rispetto agli argomenti trattati nei gruppi di lavoro dei docenti. Al riguardo solo il 5% delle scuole non formalizza gruppi di lavoro, al contrario più della metà delle istituzioni scolastiche del I ciclo attiva gruppi su più di sei argomenti fra i quali l'inclusione (90%); il piano dell'offerta formativa (84%); la continuità (81%) e l'orientamento (71%). Analogamente le istituzioni scolastiche del II ciclo attivano gruppi di lavoro che si occupano di orientamento (92%); del piano dell'offerta formativa (86%); dell'inclusione (85%), del raccordo con il territorio (79%).



SINTESI

- 1) La descrizione dei processi scolastici riferita all'a.s. 2014-2015 scaturisce dall'analisi descrittiva svolta dai dati rilevati dal Questionario Scuola. Le analisi sono state condotte nell'ambito della progettazione PON 2014-2020 - *Progetto Valu.E Valutazione/autovalutazione esperta*. Hanno aderito allo studio 8.522 scuole statali, di cui 5.720 di I ciclo e 2.802 di II ciclo.
- 2) La morfologia territoriale italiana incide, in modo più o meno evidente, sulle risorse materiali in dotazione agli istituti scolastici. A livello territoriale le scuole del I ciclo delle regioni del Sud e Sud e Isole si caratterizzano per il più basso livello di urbanizzazione (36%). Per quanto concerne le risorse materiali si riscontrano difformità strutturali rispetto alla certificazione di prevenzione degli incendi o di agibilità di cui le scuole del Sud e Sud e Isole sono in possesso nella misura del 12% contro il 21% a livello nazionale; un andamento del tutto analogo si riscontra anche per gli spazi a disposizione, le palestre e le biblioteche.
- 3) Le reti di scuole che sottoscrivono accordi tra loro e/o con enti pubblici e privati sono particolarmente attive nel Nord Est del paese. Dai dati sull'alternanza scuola-lavoro emerge che la maggior parte degli istituti scolastici ha attivato un solo accordo, mentre gli studenti delle scuole del Nord hanno avuto più di una possibilità di scelta.
- 4) La partecipazione alla vita scolastica dei famigliari degli studenti che frequentano le scuole del I ciclo è maggiore rispetto alle scuole del II ciclo. Le azioni di coinvolgimento, volte all'incremento della partecipazione attiva dei famigliari, sono dichiarate dal 70% delle scuole.
- 5) Gli istituti scolastici del Nord Ovest e Nord Est sono più attenti all'attuazione di azioni rivolte all'inclusione e all'orientamento. A livello nazionale le scuole del I ciclo pongono in essere almeno 4 delle 5 azioni dedicate a quest'ambito pari al 25%, 11 punti percentuali in più rispetto alle scuole del II ciclo.
- 6) In merito agli aspetti disciplinari, gli studenti sospesi dalle lezioni sono l'1% circa di tutta la popolazione studentesca della scuola secondaria di primo grado. Al riguardo le scuole del Centro e del Sud Italia sono le più restie ad adottare questo tipo di provvedimento. Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, la percentuale sale al 4,2%. Gli ingressi alla seconda ora su 100 studenti sono pari a 32.
- 7) A livello nazionale il 30% del FIS è attribuito al personale ATA, la restante parte agli insegnanti. Al riguardo, a livello nazionale, si riscontra nel 60% dei casi la tendenza ad attribuire i fondi d'istituto alle funzioni strumentali con somme medio-basse pari a 700 euro pro capite annuali nelle scuole di I e II ciclo. Il monte ore medio di assenza degli insegnanti del I ciclo è pari al 5%, mentre la percentuale di ore non coperte è pari al 18% nelle scuole primarie e del 24% nelle secondarie di I grado.
- 8) Le scuole di II ciclo attivano mediamente a livello nazionale 14 progetti per anno scolastico, per un importo medio pari a 11.750 euro per singolo progetto. Le scuole di I



ciclo attivano mediamente 4 progetti in meno delle scuole di II ciclo, per un costo medio di 7.852 euro per progetto.

- 9) Il 72% delle scuole ha realizzato da 2 a 3 interventi formativi per i docenti. Il coinvolgimento degli insegnanti è maggiore nelle scuole del Sud e Sud e Isole pari al 35% a fronte di un andamento nazionale pari al 32%. A livello nazionale la spesa del corso per singolo insegnante è pari a 56 euro, contro i 64 euro del Sud e i 67 euro del Centro.
- 10) Il 95% delle scuole attiva gruppi di lavoro; la metà delle scuole del I ciclo attiva gruppi con più di sei argomenti, tra cui spicca l'inclusione presente nel 90% dei gruppi di lavoro, seguita dal piano dell'offerta formativa (84%), dalla continuità (81%) e dall'orientamento (71%). Gli argomenti trattati nelle scuole del II ciclo invece trattano i seguenti argomenti: orientamento (92%), piano dell'offerta formativa (86%), inclusione (85%), raccordo con il territorio (79%).

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) Risulta di una certa rilevanza comprendere se quanto emerso dall'analisi del Questionario Scuola rispecchia la condizione degli Istituti Scolastici anche a seguito delle diverse ondate di dimensionamento delle scuole.
- 2) Tali approfondimenti dovrebbero prevedere di comprendere quali siano i cambiamenti in atto sia a livello di scuola che per macro-area geografica del nostro Paese.
- 3) Molti degli indicatori del Questionario Scuola sono ancora attuali; tuttavia l'introduzione di nuova normativa in ambito scolastico necessita un confronto più serrato con la concreta articolazione della prassi nei contesti reali. Emerge quindi la necessità di rivedere alcuni aspetti del Questionario anche attraverso un nuovo processo di co-costruzione con gli *stakeholder*, tornando nelle scuole, come avvenuto all'epoca della sua progettazione.
- 4) La revisione del Questionario Scuola può dunque attuarsi attraverso un ritorno a scuola per studiare i concreti applicativi della norma introdotta, ricostruendo la sua valenza valutativa.
- 5) Le informazioni fornite dal Questionario Scuola sono molteplici e diversificate; sarebbe rilevante riflettere su quali forme di esposizione e razionalizzazione dei dati possono essere messe in atto affinché anche il lettore meno esperto possa interpretare correttamente i dati.



4. Le rubriche del RAV e la loro validazione⁴⁸

4.1 Le Rubriche di valutazione

Prima di entrare nel merito di quelle che sono le caratteristiche e le modalità di analisi delle Rubriche di valutazione del RAV, definiamo dove tali rubriche sono collocate all'interno del RAV stesso, di modo che la lettura del presente capitolo sia agevole e di facile comprensione, data la mole di informazioni a carattere riassuntivo estrapolate dal documento "Le Rubriche del RAV. Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione".

Il RAV è organizzato in cinque sezioni (1. Contesto e risorse; 2. Esiti; 3. Processi; 4. Processo di autovalutazione; 5. Individuazione delle priorità) rispetto alle quali, all'interno delle sezioni degli Esiti e dei Processi, sono presenti le rubriche. La scuola, in fase di autovalutazione, è invitata a esprimere un giudizio complessivo attraverso una scala a 7 possibilità di scelta. All'interno del RAV sono presenti 11 rubriche di valutazione, ossia una per ogni area degli Esiti e dei Processi. L'unica dimensione che non contiene rubriche di valutazione è quella del Contesto e risorse, dal momento che non è oggetto di valutazione, data la sua caratteristica.

Entriamo ora più nello specifico cercando di capire che cosa è una rubrica nel settore dell'istruzione e, a seguire, definiamo come sono state declinate all'interno del RAV. Una rubrica è un insieme di criteri e *standard* collegati a

obiettivi di apprendimento, utilizzata per la valutazione autentica delle prestazioni di uno studente; per essere tale deve contenere i criteri di prestazione e una descrizione degli stessi prevista per ogni criterio considerato. In tal modo si ha la possibilità di introdurre criteri uniformi, dandone visibilità anche all'esterno e facendo in modo che sia i valutatori, sia i valutati, possano conoscere i criteri sulla base dei quali si valuta.

In ciascuna rubrica è presente il criterio di qualità e la scala di valutazione, a cui segue uno spazio per motivare il giudizio assegnato. I criteri di qualità sono formulati come delle proposizioni e, per ciascun criterio, è prevista una scala di valutazione a 7 livelli. Quattro dei 7 livelli sono descritti in forma analitica: nel primo livello, si profila una situazione molto critica in cui la scuola non ha raggiunto un livello ritenuto accettabile; nel terzo livello si evidenzia una situazione di criticità, seppur considerata come un punto di partenza minimo accettabile volto al miglioramento; nel quinto livello, invece, è descritta una situazione positiva in cui la scuola ha previsto e attuato le azioni necessarie al raggiungimento di un buon livello d'azione; nel settimo livello, infine, si definisce una situazione eccellente in cui sono raggiunti tutti gli *standard* volti a una qualità diffusa e/o esiti ottimali. Nei livelli intermedi non vi è alcuna forma di descrizione di modo che la scuola possa collocarsi prendendo ad esempio il livello successivo e quello precedente.

La validazione delle rubriche è avvenuta attraverso due differenti studi: un primo studio nel quale si riscontra un duplice obiettivo, ossia esaminare le caratteristiche psicometriche degli strumenti e

⁴⁸ Quanto discusso e approfondito in questo paragrafo è il frutto del Rapporto "Le Rubriche del RAV. Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di

Autovalutazione" a cura di Poliandri, Epifani e Sette (2016), consultabile al link http://www.invalsi.it/snv/docs/121216/Rapporto_rubriche.pdf. Il capitolo 4 è a cura di Beba Molinari.



approfondire l'uso delle rubriche da parte delle scuole (par. 4.2); il secondo studio invece ha la finalità di analizzare le motivazioni che le scuole hanno adottato per giustificare il giudizio auto-attribuito nelle rubriche di valutazione (par. 4.3). Entrambi gli studi si sono svolti all'interno

della progettazione PON 2014-2020 – *Progetto Valu.E, Valutazione/Autovalutazione esperta, azione 1* Valutare la valutazione.

Sono di seguito presentati i criteri di qualità che afferiscono alle diverse aree del quadro di riferimento.

Tabella 6. Criteri di qualità per le aree afferenti alla dimensione degli Esiti.

DIMENSIONE: ESITI	
Aree	Criteri di qualità
Risultati scolastici	La scuola garantisce il successo formativo degli studenti.
Risultati nelle prove standardizzate	La scuola assicura l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze (misurate con le prove standardizzate nazionali) per tutti gli studenti.
Competenze chiave e di cittadinanza	La scuola assicura l'acquisizione delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti.
Risultati a distanza	La scuola favorisce il successo degli studenti nei successivi percorsi di studio e di lavoro.

Tabella 7. Criteri di qualità per le aree afferenti alla dimensione dei Processi – Pratiche educative e didattiche.

DIMENSIONE: PROCESSI – PRATICHE EDUCATIVE E DIDATTICHE	
Aree	Criteri di qualità
Curricolo, progettazione e valutazione	La scuola propone un curriculum aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curriculum, valuta gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi.
Ambiente di apprendimento	La scuola offre un ambiente di apprendimento innovativo, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali del lavoro d'aula.
Inclusione e differenziazione	La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento.
Continuità e orientamento	La scuola garantisce la continuità dei percorsi scolastici e cura l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti.

Tabella 8. Criteri di qualità per le aree afferenti alla dimensione dei Processi – Pratiche gestionali e organizzative.

DIMENSIONE: PROCESSI – PRATICHE GESTIONALI E ORGANIZZATIVE	
Aree	Criteri di qualità
Orientamento strategico e organizzativo della scuola	La scuola individua le priorità da raggiungere e le persegue dotandosi di sistemi di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, convogliando le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie.
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	La scuola valorizza le risorse professionali tenendo conto delle competenze per l'assegnazione degli incarichi, promuovendo percorsi formativi di qualità, incentivando la collaborazione tra pari.
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	La scuola svolge un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolge le famiglie nella definizione dell'offerta formativa.



4.2 Le scale di valutazione: dall'attendibilità dello strumento ai risultati

In questo paragrafo illustriamo come le scuole si giudicano in merito all'organizzazione e al funzionamento della scuola stessa, attraverso l'analisi del giudizio che gli istituti scolastici si attribuiscono all'interno delle rubriche di valutazione. Tale analisi è stata svolta esaminando le caratteristiche psicometriche, in termini di validità e affidabilità, delle rubriche compilate dalle scuole statali e paritarie, in modo da far emergere come le scuole si posizionano tra i livelli della scala e che giudizio si attribuiscono.

Più nello specifico, lo studio è stato condotto su tutte le scuole che hanno compilato il RAV, pari a 10.115, di cui 6.726 del I ciclo (66,5%) e 3.389 (33,5%) del II ciclo. Di queste possiamo distinguere tra scuole statali 8.491 (83,9%) e paritarie 1.624 (16,1%). Le scuole del Nord Ovest sono pari al 23,5%, mentre il 15,4% proviene dal Nord Est; per il Centro sono presenti il 19,6% degli istituti scolastici; infine il 22,8% e il 18,7% rispettivamente del Sud e Sud e Isole.

La compilazione delle rubriche è avvenuta attraverso la Piattaforma Operativa Unitaria (POU) che ne ha

permesso una compilazione *online*.⁴⁹ Le analisi, svolte con i software SPSS 23 e Mplus 5.1, sono state effettuate sulle 11 rubriche del RAV di cui 4 riferite alla dimensione degli Esiti e 7 riguardanti i Processi⁵⁰.

Saranno di seguito discussi i risultati scaturiti dall'analisi delle 11 rubriche del RAV. Per quanto concerne l'analisi fattoriale confermativa si evidenzia che è stata eseguita l'analisi con un fattore di secondo ordine che ha presentato un buon adattamento ai dati (Kline, 2011; Burnham & Anderson, 2004)⁵¹.

4.2.1 Come si posizionano le scuole rispetto alle rubriche di valutazione?

Entriamo nel merito di come si posizionano le scuole rispetto alle rubriche di valutazione all'interno della scala a 7 livelli. Le scuole si distribuiscono equamente in tutti i livelli, rispetto ai quali il 51% preferisce un livello descritto⁵², mentre il 49% si posiziona nei restanti, ossia i livelli intermedi 2, 4, 6. Questo dato è particolarmente interessante in quanto pone in evidenza il fatto che le scuole si collocano più facilmente – seppur di poco – su un livello descritto, ma utilizzano la scala al pieno delle possibilità, usufruendo in eguale misura anche dei livelli intermedi non descritti.

⁴⁹ La compilazione è avvenuta in diversi momenti: la prima scadenza risale al 30 luglio 2015, alla quale è seguita una nuova riapertura della piattaforma con conseguente compilazione con termine ultimo il 30 settembre dello stesso anno. Per le scuole che sono risultate essere incongruenti tra giudizio espresso e priorità e obiettivi dichiarati è stata prevista un'ulteriore apertura della POU tra l'1 e il 19 dicembre 2018.

⁵⁰ Per un maggiore approfondimento in merito alle analisi effettuate si consiglia la lettura del paragrafo 3.2.4. p. 22 e seguenti, di Poliandri, Epifani e Sette (2016).

⁵¹ È stato testato un ulteriore modello con tre fattori latenti di primo ordine. Tuttavia, si è preferito considerare il modello con un fattore latente di secondo ordine, poiché più vicino al modello teorico utilizzato per lo studio, ossia a quello del RAV. Inoltre nel modello con tre fattori latenti di primo ordine è presente una covarianza molto alta tra i due fattori di primo ordine dell'area dei processi ($\beta = .92, p < .001$). Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Poliandri, Epifani e Sette (2016).

⁵² Si ricorda che i livelli descritti sono il primo, il terzo, il quinto e il settimo.



Un'ulteriore aspetto, altrettanto degno di rilievo, riguarda la possibilità da parte dell'istituto scolastico di mostrare la tendenza ad attribuire risposte uguali, quindi a posizionarsi su di un medesimo livello della scala in modo meccanico (*response set*). Dai dati emerge che non vi è nessuna tendenza ad attribuire una sola risposta in modo ripetuto: il tasso è vicino allo zero per tutte le rubriche. Possiamo quindi ritenere che gli istituti scolastici tendono a differenziare il giudizio in modo uniforme su tutte le rubriche.

Passiamo ora a illustrare la parte relativa agli Esiti, rispetto ai quali il 67% delle scuole si attribuisce un giudizio positivo nei

risultati scolastici; la percentuale scende di 7 punti percentuali per i risultati a distanza, mentre le competenze chiave e di cittadinanza sono pari al 55% e, a seguire si riscontrano i risultati nelle prove standardizzate con il 37% dei giudizi positivi. In merito a quest'ultimo punto, il 30% delle scuole dichiara di avere delle criticità: le scuole del II ciclo (41%) sono in difficoltà maggiore rispetto a quelle del I ciclo (28%). A livello di area geografica, le maggiori criticità si riscontrano nelle scuole del Sud e isole (44%) e nel Sud (39%) contro il Centro (29%), il Nord Ovest (24%) e il Nord Est (22%) del Paese.

Tabella 9. Percentuali di scuole che usano i livelli descritti e non descritti delle rubriche di valutazione.

Dimensione	Aree	Uso Livelli descritti	Uso Livelli non descritti
		(Livelli 1,3,4, e 7)	(Livelli 2, 4 e 6)
ESITI	Risultati scolastici	49%	51%
	Risultati nelle prove standardizzate	47%	53%
	Competenze chiave e di cittadinanza	54%	46%
	Risultati a distanza	51%	49%
PROCESSI - Pratiche didattiche	Curricolo, progettazione e valutazione	51%	49%
	Ambiente di apprendimento	49%	51%
	Inclusione e differenziazione	56%	44%
	Continuità e orientamento	46%	54%
PROCESSI - Pratiche gestionali e organizzative	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	51%	49%
	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	51%	49%
	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	52%	48%

Fonte: Tab. 3.26 del Rapporto sulle Rubriche di valutazione (INVALSI, 2016).

Le scuole si attribuiscono un giudizio positivo (tra il quinto e il settimo livello della scala) anche nella dimensione delle Pratiche educative e didattiche. A un maggior livello di dettaglio evidenziamo: Inclusione e differenziazione 73%, seguito da Ambiente di apprendimento con il 59%,

con 5 punti percentuali di scarto si posiziona l'area Continuità e orientamento e, infine, con il 50% dei giudizi positivi si riscontra l'area del Curricolo, progettazione e valutazione. In merito a quest'ultimo aspetto, le scuole dichiarano di possedere un curriculum aderente alle esperienze del



contesto, progettano attività didattiche coerenti con il curriculum, valutano gli studenti utilizzando criteri e strumenti condivisi. Volgendo lo sguardo verso le differenziazioni a livello di area, emerge che le scuole del Sud e del Sud e Isole, rispettivamente 51% e 50%, si posizionano più positivamente rispetto al Centro 49% e, soprattutto, al Nord Ovest e al Nord Est, entrambi 45%.

Il 59% delle scuole dichiara di offrire un ambiente di apprendimento innovativo, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali del lavoro d'aula, rispetto al quale sono in particolar modo le scuole del II ciclo che si esprimono in tal senso (64%), contro il 56% delle scuole del I ciclo. L'andamento per area geografica evidenzia maggiori criticità per le scuole del Sud e del Sud e Isole: sono rispettivamente il 12% e l'11%, le scuole di questa parte del nostro Paese che si auto-attribuisce punteggi bassi, rispetto a valori che variano tra il 6% e l'8% per le altre aree.

Per l'area Inclusione e differenziazione, di cui il criterio di qualità prevede che la scuola curi l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizzi le differenze culturali, adegui l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo attraverso percorsi di recupero e potenziamento, il 73% degli istituti scolastici dichiara un giudizio positivo (livelli da 5 a 7); le macroaree del Centro, del Nord Est e del Nord Ovest sono mediamente pari al 78%. Per l'area Continuità e orientamento, rispetto alla quale si definisce il criterio di qualità in merito alla capacità della scuola di garantire la continuità dei percorsi scolastici e la cura dell'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti, le scuole si dichiarano aderenti a tale *standard* nel 54% dei casi, di questi il 57% è del primo I ciclo, mentre il 48% del II ciclo.

Per quanto attiene le aree dei Processi – Pratiche gestionali e organizzative, le scuole ritengono di intrattenere una buona integrazione con il territorio e buoni rapporti con le famiglie nella misura del 63%; l'orientamento strategico e organizzativo della scuola è perseguito dal 59%, seguito con 9 punti percentuali di scarto dallo sviluppo e dalla valorizzazione delle risorse umane.

Entriamo brevemente nelle specificità delle tre aree. Se lo *standard* di qualità è quello di svolgere un ruolo propositivo nella promozione di politiche formative territoriali e coinvolgere le famiglie nella definizione dell'offerta formativa, il 63% circa delle scuole si è attribuito una valutazione positiva, di queste il 2% in più rispetto all'andamento generale sono scuole del I ciclo, di cui il 75% è collocato nel Nord Est.

Le scuole che si sono giudicate positivamente in merito all'orientamento strategico declinato come la capacità della scuola di dotarsi di un sistema di controllo e monitoraggio, individuando ruoli di responsabilità e compiti per il personale, coinvolgendo le risorse economiche sulle azioni ritenute prioritarie, sono il 59% con una leggera prevalenza in tale scelta delle scuole del Centro di 4 punti percentuali (63%).

Da una lettura trasversale dei dati emerge che le scuole dichiarano di non perdere studenti nel passaggio da un anno all'altro e di distribuire in maniera equilibrata gli studenti per fasce di voto, dall'altro una buona parte di esse dichiara di avere delle difficoltà a garantire l'acquisizione dei livelli essenziali di competenze (misurate con le Prove INVALSI) per tutti gli studenti. Si evidenziano, invece, altre situazioni in cui il giudizio delle scuole è positivo per un numero di scuole che va ben oltre la media. È il caso, ad esempio, del giudizio positivo



(espresso sempre con un punteggio che oscilla tra 5 e 7) dichiarato dal 73% delle scuole italiane rispetto all'area Inclusione e differenziazione e dal 63% di scuole per l'area Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

Considerato quanto fino ad ora discusso, è stato effettuato un ulteriore livello di analisi che ha avuto come obiettivo quello di comprendere la coerenza tra le priorità individuate, gli obiettivi di processo e il giudizio espresso alle 11 rubriche di valutazione. Dalle analisi emerge che i giudizi positivi attribuiti rispecchiano quelli riconosciuti dalle scuole come obiettivi di processo, utilizzando il giudizio come leva di miglioramento per il raggiungimento delle priorità e dei traguardi.

In estrema sintesi dallo studio emerge che le scuole non si attribuiscono i livelli in modo meccanico, non cadono nelle problematiche che potrebbero scaturire dal *response set*, bensì riflettono sulla collocazione del livello da attribuirsi in modo differente a seconda della rubrica oggetto di compilazione, mettendo in atto un processo di autoriflessione che scaturisce dai diversi dati a loro disposizione.

4.3 Uno sguardo alle motivazioni: prime analisi

Come già stato precedentemente indicato, presentiamo quanto emerso dall'indagine preliminare di tipo quantitativo svolta sul contenuto delle motivazioni espresse dalle scuole all'interno dell'area delle rubriche, a supporto e completamento del livello di giudizio auto-attribuito. Le domande che si sono poste i ricercatori sono le seguenti:

- Quali temi emergono con maggiore frequenza nelle motivazioni?
- Le valutazioni espresse nelle motivazioni appaiono coerenti con la scelta dei livelli di qualità nella rubrica?
- I temi introdotti dalle rubriche anno orientato la formulazione delle motivazioni? I termini e le espressioni utilizzati nei descrittori delle rubriche hanno influenzato il lessico usato dalle scuole?

L'analisi è stata condotta su un campione nazionale di 390 istituzioni scolastiche, selezionate attraverso un'estrazione casuale stratificata per macroarea geografica dalle 10.115 scuole che hanno compilato il RAV.

L'attenzione è stata posta su tre rubriche di valutazione: 1) Risultati scolastici, 2) Competenze chiave e di cittadinanza⁵³, afferenti alla dimensione Esiti degli studenti e 3) Curricolo, progettazione e valutazione inclusa nella dimensione delle Pratiche educative e didattiche.

Delle 390 scuole, il 68,7% è del I ciclo, mentre il 31,3% sono istituti scolastici del II. Per quanto concerne l'articolazione per area geografica il 25,1% delle scuole si trova al Nord Ovest, il 16,2% nel Nord Est, il 19,7% è situato al Centro, il 18,2% al Sud, infine, il 20% è collocato nel Sud e isole.

È stata condotta un'analisi quantitativa del contenuto svolta attraverso l'estrapolazione dei campi aperti delle rubriche, attraverso l'uso dei *software* WordStat e QDAMiner, rispetto ai quali le unità di analisi sono le parole, i segmenti ripetuti (ossia le frasi) e, a seguire, le categorie. Ciò ha permesso la costruzione di dizionari concettuali per le tre rubriche oggetto di analisi (Risultati scolastici; Competenze chiave e di cittadinanza; Curricolo, progettazione e valutazione).

⁵³ Ora definite Competenze chiave europee (INVALSI, 2017).



Di seguito saranno illustrati brevemente alcuni risultati che hanno permesso di articolare le considerazioni conclusive proposte negli ultimi tre capoversi che rispondono alle domande sopradescritte.

Per ogni area della rubrica saranno brevemente presentate le maggiori evidenze emerse, in merito alle categorie ed espressioni riscontrate dall'analisi; per quanto concerne invece un maggior dettaglio si rimanda alla consultazione del Rapporto (Poliandri, Epifani, Sette, 2016).

Con riferimento alla rubrica dei Risultati scolastici, i termini maggiormente ricorrenti sono stati declinati in tre categorie: Voti, Trasferimenti e abbandoni, Progressione Scolastica. Al riguardo è emerso che la categoria dei "Voti" si riferisce, come era presumibile pensare, alle descrizioni dei voti assegnati agli studenti: la frequenza dei termini collegati a questa categoria è pari a 659 (52,3%), ossia un terzo dei termini utilizzati nelle motivazioni di questa area; mentre la categoria "Trasferimenti e abbandoni" rappresenta un quarto dei termini riscontrati nelle rubriche (64,4%) ed è riferita ai trasferimenti in entrata e in uscita, agli abbandoni e a tutto quello che è riconducibile alla dispersione scolastica. Infine, la categoria "Progressione scolastica" è presente con una percentuale del 55,1% ed è utilizzata per descrivere: il passaggio degli studenti da una classe all'altra, il numero dei non ammessi, dei bocciati e di coloro ai quali è stato assegnato uno o più debiti formativi. È doveroso segnalare che le scuole nel 6,4% dei documenti esaminati riporta l'espressione "concentrazione anomala" nelle motivazioni, sempre in relazione alla rubrica dei Risultati scolastici, per indicare una situazione di non equilibrio nella distribuzione dei voti o di trasferimenti e abbandoni.

Passiamo ora a discutere quanto emerso dall'analisi del contenuto rispetto alla

rubrica Competenze chiave e di cittadinanza, per la quale sono emerse tre categorie: Competenze chiave e di cittadinanza, Valutazione competenze e Esiti competenze.

Per quanto attiene la prima categoria, che rappresenta anche percentualmente la più rilevante delle tre con l'86,9% dei documenti considerati, sono stati riscontrati i seguenti termini: competenze sociali, civiche, trasversali ed educazione alla legalità.

Le espressioni riferite alla Valutazione delle competenze comprendono termini volti all'individuazione degli strumenti atti a misurarle nel 72% delle rubriche; mentre per quanto riguarda gli Esiti raggiunti dagli studenti, sempre all'interno di questa rubrica, la frequenza è pari al 73,1% dei documenti. L'espressione più ricorrente con la quale si caratterizzano i giudizi è "organizzazione dello studio" riportata nel 38,2% dei documenti, seguita con 1,5 punti percentuali in meno da "rispetto delle regole", mentre "autoregolazione dell'apprendimento" è utilizzata dal 33,1% delle scuole. Al riguardo è necessario precisare che l'area Competenze chiave e di cittadinanza è la meno strutturata di tutto il RAV, alle scuole è richiesto di presentare le attività svolte attraverso una serie di domande guida, senza l'ausilio di indicatori forniti a livello centrale, come invece accade per le altre aree. Dall'analisi è quindi emerso che, nella narrazione delle attività riferite alle Competenze chiave e di cittadinanza, le scuole hanno utilizzato il lessico dei descrittori nell'articolazione del proprio giudizio.

Infine per quanto riguarda la rubrica dell'area Curricolo, progettazione e valutazione, i termini e le espressioni sono state raggruppate in sei categorie, di cui quattro riferite al Curricolo di scuola, all'Offerta formativa extracurricolare, alla Progettazione didattica ed infine alla



Valutazione degli studenti, mentre le restanti due categorie contengono i termini che esprimono aspetti o valutazioni positive e/o negative. Al riguardo la categoria Curricolo di scuola è la più frequente, appare in 76% dei documenti, seguita da Progettazione didattica (74,1%) e Valutazione studenti (73,8%).

In merito alle espressioni emerge tra tutte l'espressione "documenti ministeriali", utilizzata nel 40% dei casi; seguita nel 27,1% della documentazione esaminata da "progettazione didattica periodica"⁵⁴.

In estrema sintesi, le tematiche individuate dall'analisi delle categorie dei dizionari contenuti nelle rubriche hanno evidenziato che le scuole tendono a riportare nelle motivazioni i temi dei descrittori delle rubriche. Per quanto attiene l'affidabilità dello strumento emerge che le scuole hanno riflettuto sul livello da attribuire, non limitandosi esclusivamente al concetto espresso dal descrittore, bensì dettagliando in maggior misura obiettivi, progetti o attività svolte, ponendosi da un punto di vista critico ed evidenziando eventuali punti di forza.

L'approfondimento sulle rubriche riveste un ruolo determinante rispetto a una visione a più ampio respiro dell'intera struttura del RAV. L'attribuzione del livello e il relativo giudizio sono parte di un percorso che prevede una riflessione

strutturata da parte dell'istituto scolastico: da una prima disamina e relativa analisi degli indicatori, la scuola individua punti di forza e di debolezza secondo quanto previsto dalle domande guida presenti nel documento, un processo riflessivo che porta all'attribuzione del livello di qualità della rubrica, che si trasforma in un giudizio espresso in forma scritta.

Uno degli aspetti più rilevanti scaturito dall'analisi svolta è riferito al fatto che le scuole nelle rubriche abbiano individuato uno strumento utile alla strutturazione delle motivazioni riportate nei giudizi, contribuendo a condividere un lessico comune nell'ambito dell'autovalutazione. Quest'ultimo aspetto è particolarmente rilevante in quanto il RAV non è solo uno strumento utile alla comprensione delle dinamiche scolastiche, ma è anche uno strumento di comunicazione per l'esterno rivolto non soltanto agli addetti ai lavori, ma anche agli *stakeholder* del territorio, senza dimenticare i famigliari degli studenti. È ancor più rilevante considerare che il contributo che le rubriche hanno apportato nella formulazione dei giudizi non si limita alla pedissequa riformulazione dei descrittori, bensì le scuole si pongono su di un piano propositivo, ampliando e dettagliandone i concetti, costruendo *repertori* propri che rappresentano l'istituto scolastico stesso.

⁵⁴ Queste sono soltanto alcuni dei risultati emersi, per una conoscenza approfondita rispetto alle distinzioni emerse tra categorie, occorrenze e

frequenze si consiglia la lettura del par. 4. 3 del Rapporto (Poliandri, Epifani, Sette, 2016).



SINTESI

- 1) All'interno del RAV nelle sezioni degli Esiti e dei Processi sono incluse le rubriche di valutazione. Nel corso dell'autovalutazione le scuole sono invitate a esprimere un giudizio su di una scala a 7 livelli, alcuni livelli sono illustrati in forma analitica (primo, terzo, quinto e settimo livello), mentre in quelli intermedi non vi è alcuna forma di descrizione. In totale le scuole sono chiamate a rispondere a 11 rubriche.
- 2) Le rubriche sono state validate attraverso due differenti studi, entrambi possibili grazie al finanziamento PON 2014-2020 – Progetto Valu.E *Valutazione/Autovalutazione, azione 1 Valutare la valutazione*. Nel primo studio sono state esaminate le caratteristiche psicometriche degli strumenti ed è stato svolto un approfondimento sull'uso delle rubriche da parte delle scuole. Il secondo studio ha avuto l'obiettivo di analizzare le motivazioni che le scuole hanno adottato per giustificare il giudizio auto-attribuito.
- 3) Dal primo studio, condotto su 10.115 scuole che hanno compilato il RAV attraverso la Piattaforma Operativa Unitaria (POU), è emerso che le rubriche di valutazione sono valide e affidabili da un punto di vista psicometrico e che gli istituti scolastici distribuiscono il giudizio auto-attribuito equamente in tutti i livelli. Inoltre non vi sono preferenze tra i livelli espressi in forma analitica e quelli non descritti, ossia i livelli intermedi. Non si riscontrano casi di *response set*. Emerge quindi una ricerca consapevole, dettata da una riflessione condivisa all'interno dell'istituto nell'attribuzione del giudizio, frutto dell'analisi dei dati a loro disposizione.
- 4) Per quanto concerne l'area degli *Esiti*, le scuole hanno attribuito un giudizio positivo nel 67% dei casi ai risultati scolastici, seguiti con 7 punti percentuali di scarto dai risultati a distanza, con il 55% dalle competenze chiave e di cittadinanza (ora competenze chiave europee), seguono le prove standardizzate con il 37% delle preferenze.
- 5) Per quanto riguarda invece le *pratiche didattiche*, le scuole pongono in rilievo con attribuzioni positive tutte le aree: Inclusione e differenziazione (73%), Ambiente di apprendimento (59%), Continuità e orientamento (54%), Curricolo, progettazione e valutazione (50%).
- 6) Le scuole per le *pratiche gestionali e organizzative* si attribuiscono giudizi positivi soprattutto nell'Integrazione con il territorio e nei rapporti con le famiglie (63%); con 4 punti percentuali di scarto segue l'Orientamento strategico e organizzativo della scuola ed infine nel 50% dei casi si riscontra lo Sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane.
- 7) Il secondo studio, a carattere preliminare, riguardante il contenuto delle motivazioni formulate dalle scuole all'interno dell'area delle rubriche a supporto ed esplicitazione del livello auto-attribuito, è stato condotto su di un campione nazionale di 390 istituti scolastici, estratti con un campionamento casuale stratificato per macro area geografica su di un universo di 10.115 scuole che hanno compilato il RAV.
- 8) È stata condotta un'analisi quantitativa del contenuto estrapolando i campi aperti delle rubriche oggetto di analisi (Risultati scolastici, Competenze chiave e di cittadinanza - ora Competenze chiave europee -, Curricolo, progettazione e valutazione) dalla quali emerge



che le scuole tendono a riportare nelle motivazioni i temi dei descrittori delle rubriche, ma li dettagliano in maggior misura in termini di obiettivi, progetti e/o attività svolte al fine di far emergere punti di forza e criticità specifici.

- 9) Alla luce di quanto sopra descritto le rubriche diventano uno strumento utile alla strutturazione di un percorso che conduce alla formulazione delle motivazioni riportate nei giudizi; le analisi mostrano la condivisione di un lessico comune nell'ambito dell'autovalutazione.
- 10) Adottare un lessico comune significa rendere merito di quanto svolto, non solo al proprio interno, tra gli addetti ai lavori, ma anche all'esterno con gli *stakeholder* e i famigliari degli studenti. Le scuole quindi, grazie alle rubriche, costruiscono dei propri repertori rispetto ai quali pianificare le attività future.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) Data la distribuzione equa dei giudizi su tutti i livelli e l'assenza di *response set* è corretto non relegare il processo di autovalutazione condotto a un mero atto burocratico, bensì valorizzarlo in quanto reale processo di riflessione delle scuole. È utile riflettere su come preservare tale processo nel tempo.
- 2) Una interessante pista di ricerca potrebbe essere rappresentata dal comprendere quali indicatori del RAV sono maggiormente consultati dalle scuole per l'attribuzione del giudizio.
- 3) Data l'introduzione di nuova normativa sarebbe necessario comprendere con le scuole stesse se e come i criteri di qualità per le singole aree afferenti alle dimensioni degli Esiti, dei Processi - Pratiche educative e didattiche e dei Processi - Pratiche gestionali e organizzative, possono essere ad oggi suscettibili di revisione.
- 4) Entrare nel merito del processo di costruzione di senso nell'attribuzione dei giudizi coinvolgendo le scuole attraverso un confronto aperto con le scuole per comprenderne i meccanismi.
- 5) Approfondire ulteriormente quanto già discusso in merito alle motivazioni, dando particolare rilievo alla coerenza tra il livello auto-attribuito dalla scuola e le motivazioni discusse.



5. La metavalutazione dei RAV⁵⁵

La metavalutazione del percorso di autovalutazione delle scuole VALeS ha evidenziato che la presenza di un *format* strutturato per l'autovalutazione e di un sistema di indicatori a disposizione delle scuole non necessariamente orienta l'autovalutazione secondo i criteri auspicabili dalla comunità di esperti. L'utilizzo dei dati per la giustificazione dei giudizi non è risultato omogeneo tra le scuole e non è stato sistematico per tutte le aree del quadro di riferimento; inoltre, la qualità dell'analisi è risultata variabile: molte scuole hanno privilegiato un'analisi descrittiva piuttosto che un'analisi articolata in grado di evidenziare i punti di forza e di debolezza del proprio operato. Infine, gli obiettivi di miglioramento indicati dalle scuole non sono stati sempre coerenti con i risultati dell'autovalutazione (Muzzioli, Perazzolo, Poliandri, Quadrelli 2016).

I risultati di questa metavalutazione e le indicazioni fornite dai dirigenti scolastici delle scuole VALeS che hanno partecipato ai *focus group* e alle *Nominal Group Technique* sono stati utilizzati per impostare il nuovo modello di autovalutazione confluito nel RAV (Giampietro, Poliandri, Quadrelli, Romiti, 2018).

Come già anticipato nel Cap. 1, rispetto al modello utilizzato nel progetto VALeS, il RAV presenta un livello più elevato di articolazione. La fase di autoanalisi è stata strutturata attraverso un percorso che guida le scuole dalla lettura dei dati, per mezzo di domande guida, all'individuazione dei punti di forza e di debolezza all'interno di ciascuna area del quadro di riferimento;

l'attribuzione del giudizio è stata strutturata mediante la predisposizione di rubriche di valutazione che hanno la funzione di orientare le scuole nell'individuazione del livello di qualità e di spazi aperti nei quali descrivere le ragioni che hanno portato all'attribuzione di uno specifico livello di qualità.

A partire da queste premesse, si è ritenuto necessario procedere a una nuova metavalutazione per testare l'efficacia e l'impatto dello strumento; in particolare, la metavalutazione ha la finalità di comprendere la qualità del percorso di autoanalisi e di attribuzione dei giudizi come emergono dalla *narrazione* che le scuole ne hanno fatto nel RAV.

Rispetto all'analisi della qualità del percorso di autovalutazione e dei criteri utilizzati per il progetto VALeS (analisi della completezza, accuratezza e qualità dell'analisi), emerge la necessità di considerare gli elementi peculiari del RAV e, in definitiva, di ripensare il costrutto di qualità a esso sotteso.

Le domande che guidano la metavalutazione del RAV, sviluppatesi all'interno della progettazione PON 2014-2020 – Progetto Valu.E, *Valutazione/Autovalutazione esperta*, sono:

- 1) il RAV ha permesso alle scuole di effettuare un percorso di autovalutazione efficace secondo i criteri che appartengono alla comunità di esperti? Ovvero ha favorito un percorso di autoanalisi *data-driven* (utilizzo dei dati da parte delle scuole, confronti con i valori di riferimento, contestualizzazione dell'analisi) e coerente (coerenza tra punti di forza e di debolezza individuati e giudizi espressi, coerenza tra il percorso di

⁵⁵ Quanto è presentato in questo capitolo è un'anticipazione del lavoro di meta-analisi condotto dal gruppo di ricerca dell'area Valutazione delle

Scuole dell'INVALSI e di prossima pubblicazione. Il capitolo 5 è a cura di Isabella Quadrelli.



- autovalutazione e scelta delle priorità, ecc.)?
- 2) Le narrazioni riportate dalle scuole nel RAV permettono di far emergere ulteriori elementi significativi per comprendere la qualità del percorso di autoanalisi e autovalutazione?
 - 3) Si possono individuare degli effetti derivanti dall'uso e dalle caratteristiche stesse degli strumenti (qualità percepita degli indicatori, potere "attraente" di alcuni strumenti, come le rubriche di autovalutazione, ecc.) che hanno influenzato il percorso di autoanalisi e autovalutazione?
 - 4) La letteratura evidenzia che l'esperienza maturata dalle scuole nell'ambito dell'autovalutazione le aiuta a migliorarne la qualità nel tempo (OECD, 2013). Le scuole che hanno un'esperienza pregressa nell'autovalutazione presentano nel RAV livelli più elevati di qualità dell'autoanalisi e di coerenza del percorso autovalutativo rispetto alle scuole che non hanno esperienza?

Per rispondere a queste domande è stato ritenuto utile effettuare, in primo luogo, uno studio esplorativo che ha previsto l'analisi approfondita di 60 RAV (Quadrelli & Perazzolo, 2018) al fine di estendere successivamente i criteri individuati all'analisi di un campione statisticamente rappresentativo dei RAV di circa 800 istituzioni scolastiche di I e II ciclo. La principale finalità è stata quella di individuare i criteri per definire un nuovo costruito di qualità dell'autovalutazione, nella consapevolezza che ciò che emerge dall'analisi del RAV è la narrazione del percorso di autoanalisi, di attribuzione dei giudizi, e di descrizione delle priorità e degli obiettivi e non il percorso di autovalutazione in sé effettuato dalle scuole, di cui la redazione del RAV ne rappresenta

la cristallizzazione nonché l'esito. La narrazione di tale processo poggia su elementi che, in gran parte, rimangono impliciti ed è influenzata dalle specifiche finalità che la scuola attribuisce all'autovalutazione, nonché dalle aspettative percepite rispetto alle finalità attribuite dai soggetti esterni.

Lo studio esplorativo e la metavalutazione sono state svolte con i software *QDAMiner* (analisi qualitativa del contenuto dei campi aperti), *WordStat* (analisi quantitativa del contenuto), e *Spss* (analisi di statistica descrittiva).

5.1 Attività realizzate

Lo studio esplorativo, realizzato su 60 istituzioni scolastiche di I e II ciclo, ha permesso di sviluppare il metodo basato sull'analisi quantitativa *computer* assistita del contenuto dei testi del RAV. Sono state individuate le fasi e le tecniche di analisi più appropriate per individuare e quantificare la presenza di nuclei tematici significativi nei testi oggetto di analisi. Il metodo individuato si basa sia sull'analisi lessicometrica, sia sull'analisi testuale con l'utilizzo di tecniche statistiche di riduzione della dimensionalità dei dati.

L'obiettivo finale dell'analisi è la definizione di dizionari tematici, articolati in categorie composte da parole chiave (*keyword*), che permettono di individuare nei testi la trattazione di specifici temi, di quantificarne la presenza e di effettuare incroci con variabili ritenute significative (es. ciclo scolastico, esperienza pregressa di autovalutazione, livello di qualità auto-attribuito nella rubrica di valutazione, ecc.).



Di prossima pubblicazione⁵⁶ è il rapporto che descrive i risultati della metavalutazione del RAV condotta su un campione, stratificato per area geografica, di 725 istituzioni scolastiche di primo e secondo ciclo.

L'analisi testuale, effettuata con il programma Wordstat, è stata condotta sui testi dei campi aperti delle sezioni "Punti di forza", "Punti di debolezza", "Motivazioni del giudizio" e "Motivazione della scelta delle priorità" del RAV relativamente ad alcune aree del Quadro di riferimento per la valutazione. Si tratta, in particolare, delle aree:

- Risultati scolastici
- Risultati nelle prove standardizzate nazionali
- Curricolo, progettazione, valutazione
- Ambiente di apprendimento
- Orientamento strategico e organizzazione della scuola
- Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane.

5.2 Risultati preliminari

I risultati preliminari disponibili⁵⁷ forniscono elementi per rispondere alle domande di ricerca che hanno orientato la metavalutazione del percorso di autovalutazione delle scuole nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione.

Rispetto alla prima domanda che prevedeva di valutare quanto il percorso di autovalutazione realizzato dalle scuole potesse ritenersi efficace secondo i criteri previsti della comunità di esperti, i risultati sull'analisi delle "Motivazioni dei giudizi" evidenziano il frequente ricorso a parole che rimandano a contesti discorsivi nei

quali si presentano o si effettuato riflessioni a partire dai risultati e/o dai dati della scuola. Si osserva tuttavia una differenza nell'approccio utilizzato dalle scuole nelle aree relative agli esiti rispetto a quelle che riguardano i processi. Mentre nella prima macroarea risulta più frequente il riferimento ai dati e al loro confronto con i *benchmark* di riferimento, nella seconda prevale una valutazione di tipo qualitativo dei risultati ottenuti, che viene approfondita, solo da una minoranza di scuole, attraverso l'analisi dettagliata a livello di scuola, ma che non prende in considerazione il confronto territoriale. Questi risultati dovranno essere integrati con ulteriori analisi. Infatti, non si può escludere a priori che le valutazioni espresse dalle scuole che non hanno fatto esplicito riferimento a evidenze osservabili non siano state espresse a seguito di un processo di riflessione sui dati. Ulteriori informazioni su questi aspetti potranno essere raccolte nelle fasi successive del progetto, per esempio con l'analisi dei campi aperti relativi ai punti di forza e di debolezza presenti nel RAV, nei quali le scuole potrebbero aver esplicitato le considerazioni effettuate a partire dall'analisi dei dati. Questo lavoro si sta espletando all'interno della Metavalutazione condotta nel progetto PON Valu.E.

Rispetto al grado di articolazione dell'analisi e di riflessività nel processo di autovalutazione, dall'analisi testuale delle Motivazioni emergono informazioni che supportano l'idea che le scuole abbiano espresso giudizi rispetto a tutti i temi ritenuti rilevanti dal quadro di riferimento. Ciò conferma un quadro di sostanziale validità del processo di autovalutazione,

⁵⁶ Data la complessità del Rapporto sulla Metavalutazione, esso sarà pubblicato in fascicoli tematici sul sito dell'INVALSI con uscite mensili da aprile a giugno 2019.

⁵⁷ I risultati presentati si basano prevalentemente sull'analisi delle sezioni "Motivazioni del giudizio".



poiché le scuole hanno riflettuto sugli aspetti che compongono il costrutto di qualità definito teoricamente.

Infine, un ulteriore elemento a supporto della coerenza del percorso di autovalutazione è fornito dall'analisi della distribuzione delle parole a valenza positiva e negativa (aggettivi, sostantivi ed espressioni che indicano rispettivamente un'idea di positività e di negatività o criticità). Le parole a valenza positiva risultano significativamente sovra-rappresentate nelle motivazioni delle scuole collocate nei livelli medio-alti della scala di valutazione (livelli 5-7), mentre quelle a valenza negativa sono significativamente sovra-rappresentate nei documenti prodotti dalle scuole auto-collocate nei livelli medio-bassi (livelli 1-3).

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, dall'analisi delle motivazioni non emergono elementi che supportino l'affermazione che le scuole abbiano proposto temi innovativi rispetto a quelli introdotti dagli strumenti di autovalutazione. Come evidenziato dall'analisi dell'area Risultati nelle prove standardizzate nazionali, emerge, invece, un approccio autonomo all'analisi dei dati che valorizza il confronto territoriale subnazionale, utilizzato da poco più del 30% delle scuole. Ciò evidenzia l'esigenza di una più specifica contestualizzazione dell'analisi relativa ai risultati delle prove nazionali che attualmente non è prevista dallo strumento di autovalutazione.

Per quanto concerne la terza domanda, nel valutare l'impatto degli strumenti sul percorso di autovalutazione delle scuole, occorre considerare l'effetto di *framing* prodotto dalle domande guida e dai descrittori delle rubriche. Gli impulsi proposti hanno contribuito a definire i temi affrontati dalle scuole nelle motivazioni e la prospettiva con cui le istituzioni scolastiche hanno affrontato gli ambiti di analisi

proposti. Nelle aree esaminate non emergono temi o prospettive autonomamente introdotti anche se, come abbiamo già evidenziato, nell'area Risultati nelle prove standardizzate nazionali, è possibile individuare un approccio autonomo all'analisi dei dati.

Tuttavia, non si può non considerare anche l'influenza che le parole e le espressioni utilizzate nelle domande guida e nelle rubriche di valutazione hanno esercitato sui testi delle motivazioni. Nelle aree esaminate, l'utilizzo delle parole comuni a quelle degli strumenti è sovra-rappresentato rispetto a quello di altre parole non contenute negli stimoli proposti. Gli stimoli testuali presenti negli strumenti hanno rappresentato prevalentemente un *repertorio* dal quale le scuole hanno attinto un lessico sulla valutazione. Questo risultato può essere in parte atteso in una situazione come quella attuale, nella quale, con l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, si va costituendo anche un nuovo lessico per le scuole. La mera riproposizione di espressioni o dell'intero descrittore delle rubriche nei testi delle motivazioni, che potrebbe far pensare ad un approccio ritualistico all'autovalutazione, rappresenta una situazione residuale (stiamo parlando di circa un 10% di RAV ove le occorrenze dei segmenti più lunghi, ossia composti da 4 o 5 parole sono presenti in modo percentualmente superiore rispetto agli altri).

Infine, le analisi effettuate non hanno permesso di rilevare l'influenza significativa esercitata dall'esperienza pregressa di autovalutazione sulla qualità del percorso di autovalutazione. In particolare, le scuole che hanno dichiarato una precedente esperienza di autovalutazione non presentano, nelle motivazioni, livelli più elevati di utilizzo di parole che rimandano all'analisi dei dati e al confronto con i valori di riferimento



rispetto alle scuole che non dichiarano un'esperienza pregressa. Allo stesso modo non si evidenzia una differenza significativa nella trattazione di temi specifici. Ciò indurrebbe a pensare che il RAV rappresenta un dispositivo che permette di orientare le scuole nel percorso di autovalutazione indipendentemente dalla loro precedente esperienza in ambito valutativo. Tuttavia, nell'interpretare questi risultati occorre tenere in considerazione

anche la scarsa qualità del dato relativo all'esperienza pregressa di autovalutazione. Questo dato è stato ricavato da una domanda chiusa contenuta nella quarta sezione del RAV. Il livello di accuratezza nella compilazione di questa sezione non è elevato. La variabile "esperienza pregressa di autovalutazione" presenta infatti una percentuale di *missing values* pari al 32%.



SINTESI

- 1) La metavalutazione ha l'obiettivo di testare l'efficacia e l'impatto del RAV al fine di comprendere la qualità del percorso di autoanalisi intrapreso dalle scuole attraverso l'attribuzione dei giudizi intesi nella loro forma *narrativa*.
- 2) Al riguardo è stato condotto uno studio esplorativo di 60 RAV al quale, è seguita un'analisi statisticamente rappresentativa dei RAV di 725 istituti scolastici (risultati di prossima pubblicazione). La finalità dello studio è quella di individuare i criteri per definire un nuovo costrutto di qualità dell'autovalutazione.
- 3) Lo studio esplorativo prevede l'analisi qualitativa del contenuto dei campi aperti, l'analisi quantitativa del contenuto e l'analisi di statistica descrittiva. L'analisi testuale riferita al RAV delle 60 Istituzioni scolastiche di I e II ciclo è stata indirizzata verso i seguenti campi aperti: punti di forza, punti di debolezza, motivazioni del giudizio, motivazione delle scelte e delle priorità.
- 4) Dall'analisi delle "Motivazioni dei giudizi" emerge la presenza di parole utilizzate per esplicitare riflessioni a partire dai risultati e/o dai dati della scuola.
- 5) Nell'area degli Esiti vi sono un maggior numero di riferimenti ai dati e al confronto con i *benchmark*, mentre nell'area dei processi le scuole si concentrano maggiormente sui risultati ottenuti in termini descrittivi.
- 6) Dall'analisi testuale delle Motivazioni emerge che le scuole esprimono dei giudizi rispetto a tutti i temi ritenuti rilevanti dal quadro di riferimento. Ciò conferma il fatto che le scuole riflettono sugli aspetti che compongono il costrutto di qualità definito teoricamente.
- 7) Dall'analisi della distribuzione delle parole a valenza positiva e negativa emerge che le prime sono sovra-rappresentate nelle motivazioni delle scuole collocate nei livelli medio-alti (livelli da 5 a 7), mentre le seconde sono sovra-rappresentate nelle scuole auto-collocatesi nei livelli medio-bassi (livelli da 1 a 3), come ci si aspettava.
- 8) Gli stimoli proposti hanno contribuito a definire i temi affrontati dalle scuole nelle Motivazioni.
- 9) Gli stimoli testuali presenti negli strumenti sono stati utilizzati dalle scuole come un *repertorio* dal quale poter attingere e hanno contribuito a creare un lessico comune sull'autovalutazione.
- 10) Rispetto all'utilizzo di parole direttamente collegate all'analisi dei dati e al confronto con i valori di riferimento, le scuole con precedenti esperienze di autovalutazione non presentano, nelle Motivazioni, differenze sostanziali con le scuole che non dichiarano di avere un'esperienza pregressa.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) Data l'importanza di mettere in atto un percorso continuativo e strutturato riguardante la metavalutazione intesa come attività trasversale alle diverse aree del RAV, emerge il bisogno di approfondire ulteriormente alcuni aspetti, riguardo ai quali sono emerse già delle prime evidenze particolarmente interessanti.



- 2) Il RAV ha favorito un percorso di autoanalisi *data-driven*; è possibile approfondire ulteriormente la coerenza tra punti di forza e di debolezza individuati e giudizi espressi, soffermandosi anche sulla coerenza tra il percorso di autovalutazione e la scelta delle priorità.
- 3) Approfondire le narrazioni riportate dalle scuole nel RAV al fine di individuare la qualità del percorso di autoanalisi e autovalutazione e vederne i cambiamenti nei RAV successivi.
- 4) Comprendere se e come è possibile individuare degli effetti derivanti dall'uso e dalle caratteristiche stesse degli strumenti che hanno influenzato il percorso di autoanalisi e autovalutazione.
- 5) Comprendere in maggior dettaglio se e come le scuole che hanno un'esperienza pregressa nell'autovalutazione presentino livelli più elevati di qualità dell'autoanalisi e di coerenza del percorso autovalutativo rispetto alle scuole che non hanno esperienza.



INVALSI Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

Ente di Diritto Pubblico Decreto Legislativo 286/2004

Il parte. I processi valutativi e l'uso del RAV



6. Il processo di autovalutazione raccontato dai nuclei di autovalutazione⁵⁸

6.1 I riferimenti teorici

La letteratura scientifica di settore, come già illustrato nella Premessa e nell'Introduzione di questo Rapporto, ha messo in evidenza come l'avvio di un sistema di valutazione non necessariamente determini il miglioramento della qualità delle scuole.

Numerosi studi mostrano che per stimolare azioni di sviluppo a seguito dei processi autovalutativi devono essere poste alcune condizioni relative a: un'alfabetizzazione di base riguardo alla valutazione, la disponibilità di risorse (tempo, strumenti, finanziamenti ecc), la *leadership*, il supporto esterno, la presenza di un clima favorevole, l'*accountability* (Nelson et al., 2015).

Schildkamp e Visscher (2010) distinguono un uso strumentale dei risultati dell'autovalutazione e un uso concettuale. L'uso strumentale fa riferimento all'analisi e all'interpretazione dei risultati per prendere delle decisioni per il miglioramento della scuola. L'uso concettuale prevede che le scuole procedano all'analisi e all'interpretazione dei dati, senza che questo processo porti a intraprendere delle azioni di sviluppo: piuttosto i dati influenzano le idee degli insegnanti e dei dirigenti riguardo le loro modalità organizzative e il funzionamento della scuola. L'uso concettuale precede quello strumentale e, nel lungo periodo,

sembra plasmare la propensione al miglioramento della scuola.

Visscher (2002) ha elaborato un *framework* a tre dimensioni per determinare l'uso dei risultati dell'autovalutazione. Le dimensioni, caratterizzate da un insieme di fattori, fanno riferimento alle caratteristiche di implementazione del processo di autovalutazione, le caratteristiche dello strumento, e le caratteristiche di organizzazione della scuola.

I risultati dell'autovalutazione, e il processo stesso, possono essere mistificati, soprattutto in quei contesti con un sistema di *testing high stakes* e con una pressione esterna forte in direzione dell'*accountability* (Lai & Schildkamp, 2013).

In letteratura si evidenzia l'importanza di alcuni fattori come ad es. la pressione/incentivi al percorso (percezione delle finalità della valutazione), la formazione, il supporto interno (*leadership*, tempo, risorse, incentivi economici) ed esterno (amico critico, esperti, USB, scuole in rete ecc.) al processo, le competenze valutative (*literacy*), la collegialità.

Tenuto conto di questi aspetti, quali azioni ha implementato la scuola a supporto al processo di autovalutazione? Le esperienze pregresse di autovalutazione hanno supportato il processo? In che modo? Qual è il livello di confidenza e competenza della scuola all'utilizzo dei dati? Quale tipo di supporto ha ricevuto o previsto? Qual è la percezione del dirigente scolastico delle finalità dei processi di autovalutazione? Qual è la percezione degli insegnanti delle finalità dell'autovalutazione?

Queste, in sintesi, le principali domande di ricerca poste nell'ambito dell'indagine sui percorsi valutativi delle scuole, all'interno

⁵⁸ Quanto è presentato in questo capitolo è un'anticipazione dei risultati dell'Indagine sui processi valutativi delle scuole condotta dal gruppo

di ricerca dell'area Valutazione delle Scuole dell'INVALSI e di prossima pubblicazione. Il capitolo 6 è a cura di Letizia Giampietro.



della progettazione PON 2014-2020 -
Progetto Valu.E,
Valutazione/Autovalutazione esperta.

6.2 L'indagine sui percorsi valutativi delle scuole

Al termine del primo processo di autovalutazione condotto dalle scuole nell'a.s. 2015/2016, che ha portato alla pubblicazione del RAV, l'INVALSI ha predisposto *l'Indagine sui processi valutativi delle scuole*, dedicata a raccogliere informazioni sull'andamento dei processi valutativi così come delineati dal DPR 80/2013. Le finalità dell'indagine sono duplici:

- in un'ottica di sistema, intende cogliere l'impatto che questi processi hanno sulle scuole e sui loro processi di sviluppo;
- da un punto di vista strumentale, intende rilevare gli eventuali aspetti critici dei processi attuati per un adattamento dei protocolli e degli strumenti.

6.2.1 Gli strumenti

Gli strumenti elaborati per l'Indagine sono due, il primo rivolto al Dirigente scolastico e il secondo ai Componenti del Nucleo di Autovalutazione (NAV), ovvero a coloro i quali, all'interno della istituzione scolastica, hanno collaborato alla messa a punto del RAV.

Il questionario per i dirigenti scolastici è composto da 4 sezioni comprendenti complessivamente 29 domande. Una sezione a parte è rivolta ai dirigenti scolastici che sono entrati in servizio nella scuola campionata nell'a.s. 2016/2017 e che non erano presenti a scuola quando il processo di autovalutazione è stato realizzato.

Il questionario per i componenti del NAV è composto da 4 sezioni comprendenti complessivamente 27 domande. Generalmente fanno parte dei NAV i docenti che si occupano di valutazione, i referenti per le prove INVALSI, i collaboratori del dirigente scolastico, le funzioni strumentali (docenti che si occupano di particolari tematiche nella scuola); possono far parte dei NAV anche altre componenti come ad esempio i rappresentanti dei genitori e degli studenti (per le scuole secondarie di II grado). Il numero e i ruoli ricoperti dai componenti dei NAV dipendono dall'organizzazione particolare delle scuole; il NAV risulta pertanto una compagine a struttura variabile per numerosità e ruolo ricoperto all'interno dell'istituzione scolastica.

I questionari presentano domande dicotomiche, domande a scelta multipla; sono presenti inoltre scale di atteggiamento a 6 passi, scale Likert a 5 passi e scale auto ancoranti.

La compilazione dei questionari è stata possibile *online* su una piattaforma dedicata, da gennaio a febbraio del 2017.

Gli aspetti principali affrontati nei questionari riguardano: l'atteggiamento nei confronti dell'autovalutazione; la percezione delle finalità dell'autovalutazione; le caratteristiche di implementazione del processo di autovalutazione; il punto di vista su alcuni aspetti dello strumento; l'uso dei risultati del processo; la formazione.



6.2.2 Le scuole partecipanti

L'indagine ha coinvolto inizialmente un campione di 725 scuole statali⁵⁹, estratte con procedura di campionamento casuale. Il campione è rappresentativo per macro-area geografica (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud, e Sud e isole) e per ciclo di scuola (primo e secondo ciclo). Le scuole che hanno dato la disponibilità a partecipare sono 693. I questionari sono stati inviati quindi a 693 dirigenti scolastici e a 3.374 componenti dei NAV delle scuole campionate. I dirigenti che hanno risposto al questionario dirigenti sono 532 (77% del campione eleggibile), mentre i componenti dei NAV sono 2.625 (78% del campione eleggibile).

6.3 I principali risultati

Di seguito una breve sintesi dei risultati per i principali nodi tematici affrontati nei due questionari, rimandando ai Rapporti in corso di scrittura per ulteriori approfondimenti.

6.3.1 L'atteggiamento dei Dirigenti scolastici e dei membri dei NAV rispetto all'autovalutazione della scuola

I dirigenti scolastici e i membri dei NAV hanno compilato una scala sull'atteggiamento verso l'autovalutazione della scuola (Vanhoof, Van Petegem, & De Maeyer, 2009) che ha mostrato buone proprietà psicometriche, in linea con quanto emerso nello studio di Vanhoof e colleghi (2009). Complessivamente, i nostri

risultati hanno evidenziato, pur in un complessivo atteggiamento favorevole nei confronti dell'autovalutazione, che quello più favorevole è stato rilevato nei dirigenti scolastici rispetto ai membri dei NAV. Inoltre, i membri dei NAV che hanno partecipato a precedenti esperienze di formazione sull'autovalutazione hanno presentato un atteggiamento più positivo verso l'autovalutazione rispetto a coloro che, al contrario, non hanno partecipato a precedenti esperienze formative sull'autovalutazione.

6.3.2 Le finalità dell'autovalutazione

La seconda scala proposta ha inteso rilevare la percezione delle finalità dell'autovalutazione, se, come proposto dalla letteratura, più nella direzione della rendicontazione e del controllo, ovvero se nel versante della conoscenza e dello sviluppo (OECD, 2013; Scheerens, Mosca e Bolletta, 2011). La quasi totalità dei rispondenti, i dirigenti scolastici e componenti dei NAV, è d'accordo nell'attribuire all'autovalutazione una funzione prioritariamente conoscitiva, di cambiamento, di stimolo alla riflessione interna e di crescita professionale del personale. La funzione di rendicontazione viene percepita come meno centrale, sia dai dirigenti che dai componenti dei NAV.

6.3.3 Il percorso di autovalutazione

Una sezione del questionario è stata dedicata agli aspetti organizzativi che ciascun percorso di autovalutazione ha avuto nelle scuole dell'indagine, considerando per esempio la rappresentatività e la pluralità dei punti di

⁵⁹ Le 725 istituzioni scolastiche sono le medesime che sono state oggetto dell'analisi metavalutativa dei RAV (cfr. Cap. 5 di questo Rapporto).



vista della comunità scolastica, le azioni di supporto all'autovalutazione che la scuola ha ritenuto di mettere in campo, la sostenibilità del processo, ecc..

Sulla base di quanto dichiarato dai dirigenti scolastici, i NAV sono composti in media da 5 persone, principalmente collaboratori del dirigente scolastico e funzioni strumentali; poco rappresentata è la componente ATA e quella dei genitori; residuale è quella degli studenti nelle scuole secondarie di II grado. La maggior parte delle scuole ha ritenuto opportuno organizzare gruppi di lavoro interni di supporto al processo di autovalutazione e al lavoro dei NAV; più della metà delle scuole ha organizzato seminari informativi dedicati soprattutto ai docenti ma anche per i genitori; la metà circa delle scuole dell'indagine ha partecipato ad attività di collaborazione in rete con altre scuole. Più della metà dei dirigenti rispondenti ha previsto inoltre un'incentivazione economica per i componenti del NAV.

Nel complesso il processo di autovalutazione è giudicato sostenibile, anche se permangono alcuni elementi di criticità relativi al tempo necessario e al carico amministrativo richiesto; una ulteriore perplessità riferita dai rispondenti riguarda lo scetticismo e la diffidenza di alcuni colleghi e la reale capacità di coinvolgere e rappresentare nel percorso autovalutativo, successivamente cristallizzato nel RAV, tutto il personale della scuola, compresi gli studenti e i genitori.

6.3.4 Gli strumenti dell'autovalutazione

Una sezione dei due questionari rileva la validità percepita dei diversi strumenti (la struttura del RAV, gli indicatori, le rubriche di valutazione) offerti alle scuole per condurre il processo di autovalutazione. La

strutturazione del RAV nelle tre dimensioni, Contesto, Esiti e Processi, e questi ultimi in aree, risulta coerente con la realtà della scuola; allo stesso modo le domande guida vengono giudicate efficaci. I rispondenti, sia i dirigenti scolastici, sia i componenti dei NAV, considerano gli indicatori complessivamente chiari e comprensibili; rilevanti in relazione alle dimensioni considerate; relativamente al Contesto e ai Processi, non del tutto esaustivi; utili, infine, per la valutazione della specifica dimensione e per l'individuazione di priorità di azione. Le rubriche di valutazione sono chiaramente articolate nei sette livelli, che risultano, per la maggior parte dei rispondenti, coerenti con gli indicatori proposti. Nel complesso gli strumenti vengono dunque valutati positivamente, anche se viene evidenziata, come già riportato, la mancanza di alcuni aspetti rilevanti per la descrizione del Contesto in cui insiste la scuola, sia in relazione agli indicatori proposti, giudicati incompleti e, in qualche caso, poco aderenti alla situazione specifica della scuola (in un quanto, in alcuni casi, elaborati ad un livello troppo elevato di confronto come la Provincia o la Regione), sia nelle rubriche di valutazione che non consentono, di conseguenza, un aggancio diretto alla realtà evidenziata dalla scuola.

6.3.5 Utilizzo dei risultati dell'autovalutazione

Confermando quanto già emerso dalla scala sulle finalità attribuite all'autovalutazione, anche in relazione all'utilizzo dei risultati a seguito del processo di autovalutazione emerge un ampio accordo relativamente al fatto che i risultati consentono una maggiore comprensione del funzionamento della scuola e una accresciuta capacità di riflessione sui dati. A seguito dei risultati, le



scuole sembrano maggiormente orientate a impostare cambiamenti, soprattutto a livello organizzativo, ma meno sugli aspetti didattici. Anche la condivisione degli esiti della valutazione con le famiglie è una dimensione riferita, sia dai DS sia dai componenti dei NAV, come importante ma è quella meno praticata.

Il RAV rappresenta uno strumento di conoscenza rilevante anche per i dirigenti scolastici che hanno assunto la titolarità della scuola dopo che la stessa aveva concluso il processo di autovalutazione⁶⁰. Nell'insieme, secondo il parere di questo gruppo di rispondenti, l'immagine della scuola emersa dal RAV risulta coerente con la scuola reale, sia per i punti di debolezza riscontrati, sia per le aree di miglioramento. Questi dirigenti riconoscono quindi una buona corrispondenza tra quanto emerge dal RAV e la scuola effettiva e attribuiscono un giudizio decisamente positivo circa l'appropriatezza delle priorità e degli obiettivi di processo individuati.

6.3.6 La formazione sul RAV

Il tema della formazione sull'autovalutazione appare di particolare rilevanza in relazione allo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione. Interessa in particolare comprendere quali soggetti stiano supportando le scuole, offrendo seminari o corsi di formazione specifici. La maggior parte dei dirigenti scolastici ha partecipato ad attività di formazione sull'autovalutazione erogata dall'Ufficio Scolastico Regionale, nella fattispecie delle conferenze di servizio, per una durata complessiva media di circa 8 ore; gli argomenti trattati hanno riguardato principalmente la struttura del RAV, l'utilizzo degli indicatori e la definizione delle priorità di miglioramento. Meno

formati risultano invece i componenti dei NAV, dal momento che più della metà dichiara che non ha avuto alcuna formazione specifica sull'autovalutazione. Anche per i componenti dei NAV, è l'USR a rappresentare il principale erogatore delle attività di formazione sul RAV. Un terzo dei rispondenti ha usufruito di attività di formazione erogate dalle reti di scuole, dalle associazioni professionali e, in misura residuale, dalle Università.

⁶⁰ I dirigenti scolastici non titolari nella scuola campionata nell'anno in cui è stato implementato il

RAV sono il 12% dei dirigenti rispondenti sul totale dei dirigenti rispondenti a questa rilevazione.



SINTESI

- 1) In letteratura si distingue tra uso concettuale e uso strumentale dei risultati dell'autovalutazione: l'uso concettuale prevede che le scuole avviino un processo di riflessione critica attraverso l'analisi e l'interpretazione dei risultati della valutazione, senza necessariamente intraprendere azioni di miglioramento; nell'uso strumentale, invece, i risultati dell'autovalutazione guidano le decisioni verso il miglioramento.
- 2) I NAV sono composti in modo eterogeneo per numerosità e per ruolo. È 5 il numero medio di componenti; vi appartengono i docenti che si occupano di valutazione, i referenti per le prove INVALSI, i collaboratori del dirigente scolastico, le funzioni strumentali, in alcuni casi i rappresentanti dei genitori e, in alcune scuole del II ciclo seppur in misura minore, anche gli studenti.
- 3) All'interno di una disposizione complessivamente positiva nei confronti del processo di autovalutazione, i dirigenti scolastici mostrano un atteggiamento verso l'autovalutazione ancora più favorevole rispetto ai componenti dei NAV. Tra i componenti dei NAV, coloro che hanno partecipato a precedenti esperienze di formazione sull'autovalutazione mostrano un atteggiamento più positivo verso l'autovalutazione rispetto a chi non vi ha mai preso parte.
- 4) La maggior parte dei dirigenti scolastici e dei componenti dei NAV attribuiscono all'autovalutazione una funzione conoscitiva, di cambiamento, di stimolo alla riflessione interna e di crescita professionale del personale, mentre viene meno la funzione di *accountability*.
- 5) Nella maggior parte delle scuole, a sostegno dell'autovalutazione, sono stati organizzati gruppi di lavoro interni; più della metà delle scuole ha proposto seminari informativi rivolti ai docenti, alcuni anche ai genitori, e ha previsto una incentivazione economica per i componenti del NAV; circa la metà delle scuole ha partecipato ad attività di collaborazione in rete con altre scuole.
- 6) Il processo di autovalutazione è ritenuto sostenibile, anche se tra gli elementi di criticità emergono il tempo e il carico amministrativo richiesti, lo scetticismo e la diffidenza di alcuni colleghi nei confronti del processo e la difficoltà di coinvolgere o rappresentare gli attori della scuola, compresi gli studenti e i genitori.
- 7) Il RAV è ritenuto uno strumento a sostegno dell'autovalutazione valido ed efficace, in quanto in grado di rispecchiare la realtà in termini di punti di debolezza e di individuazione di aree di miglioramento; gli indicatori nel loro complesso sono tutti considerati rilevanti in relazione alle dimensioni considerate e formulati in modo chiaro e comprensibile, anche se si riscontra una carenza di informazioni relative al contesto.
- 8) I componenti dei NAV riconoscono che con l'autovalutazione è possibile comprendere meglio il funzionamento della scuola e si è più orientati al cambiamento, soprattutto a livello organizzativo, meno sugli aspetti didattici. Altrettanto rilevante, seppur meno praticata, è considerata la condivisione degli esiti della valutazione con le famiglie.



- 9) La maggior parte dei dirigenti scolastici ha partecipato alle conferenze di servizio organizzate dall'USR, sulla struttura del RAV, sull'uso degli indicatori per l'autovalutazione e sulla definizione delle priorità.
- 10) Meno della metà dei componenti dei NAV ha ricevuto formazione sull'autovalutazione. La formazione rivolta ai componenti dei NAV è in prevalenza erogata dagli USR, seguita da iniziative proposte dalle reti di scuole, dalle associazioni professionali e dalle Università, seppur in via residuale.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) Uso concettuale e uso strumentale della valutazione: come le scuole utilizzano l'uno e l'altro modo.
- 2) Valutazione formativa/valutazione sommativa: sarebbe rilevante comprendere quanto pesa l'adempimento nel processo di autovalutazione.
- 3) Come si può sviluppare il RAV affinché migliori la sua funzione di supporto ai processi di autovalutazione delle scuole.
- 4) Il Nucleo di Autovalutazione come attore sociale: ruolo e prospettive nell'organizzazione della scuola.
- 5) La formazione come strumento di apprendimento organizzativo: quali sono state le attività messe in campo nel corso del tempo e quali sarebbe utile proporre ora.



7. L'uso degli indicatori del RAV da parte dei nuclei esterni di valutazione⁶¹

7.1 Le domande di ricerca

Una valutazione *data-driven* come quella proposta nel modello di valutazione interna ed esterna delle scuole è funzione del grado in cui i dati e le informazioni fornite sono giudicate rilevanti, accurate, aggiornate, coincidenti con i bisogni dei beneficiari, proposte attraverso un'interfaccia *user-friendly*, chiare ecc.

Come è stato percepito lo strumento che veicola i dati? Quali caratteristiche hanno agevolato il processo? Quali gli indicatori utili nell'individuazione dei punti di forza e di debolezza? Quali quelli meno utilizzati?

Tenuto conto del carattere stipulativo del rapporto di indicazione tra l'indicatore e il concetto, assumono sempre più importanza il grado di accordo esplicito o implicito degli *stakeholder* e la validazione dello strumento anche da parte degli utilizzatori, in questo caso i valutatori esterni, oltre a una sua validazione interna.

Qual è l'utilità percepita dai valutatori esterni circa gli indicatori presenti nel RAV per la valutazione esterna delle scuole? Come viene percepito il RAV in quanto strumento e dispositivo di raccolta delle informazioni per la valutazione esterna e, in particolare, per la diagnosi della situazione della scuola che sarà oggetto di valutazione esterna? Quanto l'informazione restituita dagli indicatori è percepita dai valutatori esterni affidabile, dal punto di vista sia intensivo sia estensivo? Quanto gli

indicatori sono ritenuti chiari e comprensibili dai valutatori esterni? Quanto gli indicatori restituiscono informazioni aggiornate, esaustive e utili per la valutazione esterna?

Queste sono alcune delle principali domande che hanno caratterizzato l'indagine rivolta ai 209 valutatori esterni sull'uso degli indicatori del RAV, proposta nel primo semestre del 2017 dall'INVALSI, Area 3 - Valutazione delle Scuole, nell'ambito della progettazione PON 2014-2020 - Progetto *Valu.E, Valutazione/Autovalutazione esperta*.

La principale finalità è stata quella di conoscere in che modo i valutatori esterni hanno utilizzato gli indicatori presenti nel RAV e come questi sono stati da loro percepiti nell'ambito della valutazione esterna.

L'indagine ha permesso ai valutatori esterni di esprimere la propria opinione sugli indicatori presenti nel RAV e sui processi attuati e, soprattutto, di fornire informazioni utili per il loro miglioramento.

I risultati che emergono dall'analisi della validità esterna del RAV potrebbero essere poi oggetto di ulteriori approfondimenti, come ad esempio verificare la congruenza tra i criteri teorici (validità interna) e quelli posti dall'utilizzatore (qui il valutatore esterno delle scuole), oppure essere confrontati con il punto di vista dei dirigenti scolastici e con quello dei nuclei di autovalutazione.

⁶¹ Quando è presentato in questo capitolo è un'anticipazione dei risultati dell'indagine sull'uso degli indicatori del RAV da parte dei Nuclei esterni di valutazione, condotto dal gruppo di ricerca dell'area

Valutazione delle Scuole dell'INVALSI e di prossima pubblicazione. Il capitolo 7 è a cura di Michela Freddano.



7.2 I partecipanti

I partecipanti all'indagine sono i valutatori esterni che hanno condotto la valutazione esterna delle scuole nell'a.s. 2015/2016.

Il Nucleo Esterno di Valutazione (NEV) è composto da tre valutatori con profili diversi: un dirigente tecnico; un esperto con profilo professionale interno alla scuola (dirigente scolastico o docente) con esperienza nell'ambito della valutazione (profilo A); un esperto con profilo professionale esterno alla scuola con esperienza nella ricerca sociale e valutativa e/o nell'ambito delle organizzazioni (ricercatori universitari, professionisti nell'ambito della valutazione delle organizzazioni, ecc.) (profilo B).

Come anticipato nel Cap. 1 di questo Rapporto, la presenza di soggetti con profili ed esperienze diversi all'interno dei NEV ha lo scopo sia di massimizzare la gamma delle competenze all'interno dei nuclei, sia di assicurare una pluralità di sguardi durante il processo valutativo.

In tutto l'indagine ha coinvolto 209 valutatori esterni tra dirigenti tecnici (N. = 46), valutatori profilo A (N. = 81) e valutatori profilo B (N. = 82).

7.3 I questionari su dimensioni, aree, indicatori e descrittori del RAV

Complessivamente sono stati proposti quattro questionari, uno per dimensione e per sottodimensione dei processi. I questionari sul Contesto e Risorse e sugli Esiti raccolgono il 91,4% di risposte, mentre i questionari sui Processi rispettivamente l'85,2% e il 79,4%.

Per ciascuna dimensione del RAV, Contesto, Esiti, Processi – Pratiche educative e didattiche e Processi – Pratiche gestionali e organizzative, i valutatori

esterni si sono espressi sui seguenti aspetti: intensione ed estensione della dimensione; presenza di indicatori aggiornati ovvero caratterizzati da dati attuali e costantemente rielaborati secondo le ricerche più recenti; utilità degli indicatori per comprendere le scelte della scuola in termini di priorità e obiettivi di processo; adeguatezza degli indicatori per la valutazione esterna della scuola.

Per quanto riguarda le 14 aree del RAV sono stati approfonditi l'intensione e l'estensione sull'area; l'estensione sulla dimensione e l'efficacia per i processi decisionali.

Per ogni indicatore, viene richiesto se soddisfa i criteri di 1) esaustività, 2) pertinenza e 3) utilità; mentre per ogni descrittore è stato chiesto di esprimere un'opinione rispetto alla chiarezza della tabella e (laddove presente) del grafico; la facilità/difficoltà di lettura e la gradevolezza del formato.

L'indagine è stata avviata *online*, utilizzando il software *LimeSurvey*, a conclusione della prima tornata di valutazione esterna.

7.4 I principali risultati

Le aree e gli indicatori presenti nelle quattro dimensioni sono ritenuti efficaci e adeguati per i processi decisionali e sono considerati importanti per l'approfondimento delle dimensioni dalla gran parte dei valutatori esterni; diminuisce la percentuale di accordo sulla chiarezza e l'aggiornamento del quadro che viene restituito per ciascuna dimensione, mentre aumenta, specialmente nelle due dimensioni di Processo, relativamente all'utilità per comprendere priorità e obiettivi di processo.

Riguardo alla capacità delle aree e degli indicatori, percepita dai valutatori esterni,



di approfondire le dimensioni nel loro complesso, l'89,5% dei rispondenti ritiene che la dimensione degli Esiti contenga una buona descrizione delle caratteristiche importanti dei risultati di una istituzione scolastica; seguono il Contesto (86,9%) e, infine, i Processi educativi e didattici (82,6%) e organizzativi e gestionali (77,0%). Lo stesso andamento, ma con una percentuale di accordo inferiore, si ritrova in relazione alla capacità percepita di rappresentare un quadro chiaro della dimensione.

Sull'aspetto dell'aggiornamento, invece, l'accordo prevale nelle dimensioni degli Esiti e dei Processi educativi e didattici, entrambe con il 56% di accordi.

Complessivamente, su una scala da 1 a 5, la validità delle dimensioni è percepita in modo positivo (valori variabili da un minimo di 3,6 a un massimo di 4). La validità percepita è maggiore per la dimensione degli Esiti e minore per la dimensione del Contesto e risorse. In un quadro complessivamente positivo, relativamente ai profili dei valutatori esterni, sono i dirigenti tecnici che manifestano una posizione più critica, seppur di poco, nei confronti degli indicatori e delle dimensioni presenti nel RAV rispetto ai profili A e B.

Le tre aree della dimensione degli Esiti di cui si dispone di dati a livello centrale ricevono un giudizio più apprezzabile: l'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali (4,2), seguita dai risultati scolastici e a distanza (3,7). Alle aree degli Esiti, si aggiungono l'area di Continuità e orientamento (3,8), propria dei Processi delle pratiche educative e didattiche e l'area delle Risorse professionali (3,7), relativa ai Processi - pratiche gestionali e organizzative. L'area considerata più critica si riscontra nella dimensione Contesto e risorse ed è quella del Territorio e capitale sociale (2,9).

I valutatori esterni ritengono che, nel complesso, gli indicatori forniti nel RAV siano utili per ricostruire il "quadro di sfondo" delle scuole in relazione alla definizione delle priorità e degli obiettivi di processo. Si tratta di una buona base conoscitiva iniziale per la valutazione esterna che, in sede di visita di valutazione esterna, si arricchisce di sfumature valoriali e si completa. Il limite riconosciuto è la difficoltà a restituire una fotografia nitida, aggiornata, ed esaustiva della realtà. Una problematica condivisa dai valutatori è il ritenere che la lettura del dato proponga la restituzione di una scuola "teorica", distante dalla situazione reale della vita scolastica: questo è riscontrato soprattutto nella dimensione dei Processi, come quelli educativi e didattici, in cui oltre all'assenza di dati nel RAV su aspetti rilevanti come quelli sulle percezioni degli insegnanti, dei genitori e degli studenti, la dimensione del dichiarato dalla scuola può allontanarsi dall'agito. La visita di valutazione esterna diviene dunque lo strumento per conoscere in profondità i processi, solamente descritti dai dati e che rappresentano un'indicazione della realtà della scuola, e quanto questi siano realmente diffusi.

Inoltre si tratta di informazioni che, a causa della tempistica di compilazione del RAV, possono essere soggette a disallineamento temporale rispetto al periodo di visita di valutazione esterna. Pare che il RAV, nonostante sia stato pensato in modo dinamico, nonostante il riconosciuto potere informativo, sia tuttavia ancora 'statico' di fronte all'eterogeneità delle realtà scolastiche. La critica maggiore viene riscontrata nei confronti dei dati relativi agli aspetti di contesto in quanto riguardate elementi difficili da quantificare in dati considerati vicini alla scuola.

Per contro, è valorizzata la parte qualitativa presente nel RAV, elaborata dalle scuole stesse nei campi aperti presenti



nel *format*, e che segue la presentazione degli indicatori e riguarda le domande guida, i punti di forza e di debolezza, e le motivazioni del giudizio che la scuola si attribuisce in ciascuna area. Inoltre, i componenti dei NEV sottolineano come la visita presso le istituzioni scolastiche nel processo di valutazione esterna così come sviluppato all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione, permetta di integrare il dato con ulteriore documentazione e tramite l'approfondimento attraverso il confronto. Tra le proposte offerte dai componenti del NEV, emerge da parte di alcuni l'utilità di eliminare alcuni indicatori di contesto, ritenuti troppo ampi in termini di confronto e non direttamente riferiti all'ambiente in cui insiste l'istituzione scolastica in oggetto bensì a un contesto più generale, sostituendoli con indicatori più vicini alla realtà oggetto di valutazione (ad es. ripresi dal censimento di ISTAT - quando e se presenti -, o comunque da rilevazioni che permettano un confronto più 'vicino' a quello della scuola e quindi percepito come maggiormente proficuo). Inoltre, per la valutazione esterna, alcuni propongono l'osservazione diretta degli spazi, anche delle classi, per conoscere meglio il contesto, le risorse e i processi che interessano la scuola oggetto di valutazione esterna.

7.4.1 La percezione del contesto e delle risorse

La dimensione del Contesto e risorse è costituita da 4 aree e, per ciascuna, vi sono due indicatori. Più del 50% dei valutatori esterni si colloca, in una scala da 1 (valore minimo) a 5 (valore massimo), nel lato positivo del valore intermedio (3) per le aree 1.3 Risorse economiche e materiali e 1.4 Risorse professionali.

Dai NEV sono considerati indicatori più informativi quelli dell'Area 1.4 Risorse

professionali, ove il 12% degli intervistati afferma che gli indicatori descrivono appieno l'area, mentre per le altre aree questo valore è sempre al di sotto del 10%; di contro, il 10,5% dei valutatori ritiene che gli indicatori descrivano poco le caratteristiche principali del territorio e capitale sociale di una scuola.

In nessuna area del Contesto e risorse, invece, riscontriamo almeno la metà dei valutatori esterni dal lato positivo del valore intermedio (3); più del 50% si colloca dal lato negativo nell'area 1.2 Territorio e capitale sociale, che riscontra anche la più alta incidenza di valutatori esterni che ritiene che gli indicatori non mostrino una fotografia chiara del territorio e del capitale sociale di una scuola. Tra le aree, quella che risulta restituire una fotografia più chiara è la 1.4 delle Risorse professionali (11%).

In tutte le aree del Contesto, eccetto 1.2 Territorio e capitale sociale, più della metà dei valutatori si colloca dal lato positivo del valore intermedio (3), con un'incidenza superiore di giudizi del tutto positivi nelle risorse professionali. Il Territorio e capitale sociale è l'unica area in cui vi sono anche giudizi del tutto negativi: il 6,8% dei valutatori esterni ritiene che gli indicatori presenti in questa area non sono per niente importanti per descrivere il contesto e le risorse di una scuola intese come 'capitale sociale'.

Nel loro complesso, sono ritenuti molto utili per comprendere vincoli e opportunità che il Contesto rappresenta per una scuola, gli indicatori relativi alle aree 1.3 Risorse economiche e materiali e 1.4 Risorse professionali, per i quali più del 50% dei valutatori esterni si colloca dal lato positivo del valore intermedio (3). Seguono gli indicatori sulla Popolazione scolastica con il 49,2% di giudizi espressi positivi. Di contro, l'area del Territorio e del capitale sociale è l'unica nella quale troviamo anche giudizi del tutto negativi dei valutatori esterni circa



il fatto che gli indicatori presenti non siano per niente utili per comprendere vincoli e opportunità dati dall'area (6,8%).

L'area percepita più valida è quella delle Risorse professionali, in particolare le caratteristiche degli insegnanti, seguita da quella sulle risorse economiche, soprattutto l'articolazione dei finanziamenti all'istituzione scolastica; ancora una volta le aree nelle quali gli indicatori sono percepiti più deboli sono il Territorio e il capitale sociale (1.2) cui si aggiunge quella della Popolazione scolastica (1.1), cui si ritiene che dovrebbero essere inseriti altri indicatori per meglio rappresentare le tipologie di studenti che insistono nella scuola e per comprendere in modo più accurato il contesto interno alla scuola.

7.4.2 La percezione degli esiti

Quasi il 90% dei valutatori esterni si colloca dal lato positivo del valore intermedio (3) nell'area dei risultati nelle Rilevazioni nazionali INVALSI (2.2) e quasi il 70% delle restanti aree, dei Risultati scolastici (2.1) e dei Risultati a distanza (2.4) per quanto riguarda la capacità degli indicatori di descrivere le caratteristiche principali dell'area degli esiti.

L'84,3% dei valutatori esterni si colloca dal lato positivo del valore intermedio (3) sempre nell'area dei risultati nelle Rilevazioni nazionali INVALSI (2.2) e comunque più del 50% delle restanti aree, dei Risultati scolastici (2.1) e dei Risultati a distanza (2.4), per quanto riguarda la capacità degli indicatori di mostrare una fotografia chiara degli esiti di una scuola. L'82,5% dei valutatori esterni si colloca dal lato positivo del valore intermedio (3) sempre nell'area dei risultati nelle Rilevazioni nazionali INVALSI (2.2), il 68% per l'area dei Risultati a distanza (2.4) e il 71,8% per i Risultati scolastici (2.1), per quanto riguarda l'importanza per

descrivere gli esiti di una scuola. Infine in merito all'individuazione dei punti di forza e di debolezza che interessano l'area di una scuola, il 79% dei valutatori esterni si colloca dal lato positivo della scala (dopo il 3) nell'area dei Risultati nelle prove standardizzate nazionali (2.2), seguito dal 63,9% dell'area dei Risultati a distanza (2.4) e il 59,1% nei Risultati scolastici (2.1).

Tutte le aree sono percepite positivamente dai valutatori (valori medi uguali o superiori a 3,5), con una considerazione migliore per i Risultati delle prove INVALSI (2.2). Seppur in un quadro complessivo positivo generale, anche per gli esiti, i dirigenti tecnici si mostrano tendenzialmente più critici rispetto agli altri due profili, che sembrano convergere abbastanza in tutte le tre aree.

7.4.3 La percezione dei processi educativi e didattici

Più del 50% dei valutatori esterni rispondenti si colloca dal lato positivo della scala (dopo il 3) in tutte le aree, affermando che gli indicatori delle rispettive aree ne descrivono le caratteristiche principali, con un'incidenza superiore per quanto riguarda l'area 3.4 Continuità e orientamento (74,2%) e l'area 3.1 Curricolo, progettazione e valutazione (61,3%).

Di contro, per quanto riguarda la capacità degli indicatori nel loro complesso di mostrare una fotografia chiara dell'area in cui sono inseriti, in tutte le aree delle pratiche educative didattiche, la percentuale di valutatori esterni che si colloca dal lato positivo della scala (dopo il 3) non supera il 50% ad eccezione dell'area 3.4 Continuità e orientamento, per cui questo valore è pari a 57,8%.

Riguardo all'importanza degli indicatori per descrivere le pratiche educative e didattiche di una scuola, la percentuale di valutatori esterni dal lato positivo della



scala (dopo il 3) è pari al 79,2% dei valutatori esterni rispondenti nell'area 3.4 Continuità e orientamento, seguono l'area 3.1 e l'area 3.3, rispettivamente del Curricolo, progettazione e valutazione (73,0%) e dell'Inclusione e differenziazione (72,4%), e infine l'area 3.2 dell'Ambiente di apprendimento (67,9%).

Riguardo all'utilità percepita per comprendere punti di forza e di debolezza che interessano l'area di una scuola, prevale l'area 3.4 con il 73,6% dei valutatori che si colloca nella parte positiva della scala (dopo il 3), segue l'area 3.1 (65,1%), l'area 3.2 (63,4%) e l'area 3.3 (59,5%).

Tutte sono percepite positivamente dai valutatori (valori medi uguali o superiori a 3,3), con una percezione migliore per l'area della Continuità e orientamento (3.4). Pur all'interno di una positiva e favorevole collazione di tutti i componenti dei NEV nei confronti delle aree dei Processi, come per le altre aree, anche per le pratiche educative e didattiche, i dirigenti tecnici si mostrano tendenzialmente più critici rispetto agli altri due profili.

7.4.4 La percezione dei processi organizzativi e gestionali

Più del 50% dei valutatori esterni rispondenti si colloca dal lato positivo della scala (dopo il 3) in tutte le aree, affermando che gli indicatori delle rispettive aree ne descrivono le caratteristiche principali.

Di contro, per quanto riguarda la capacità degli indicatori nel loro complesso di mostrare una fotografia chiara dell'area in cui sono inseriti, in tutte le aree delle pratiche gestionali e organizzative, la percentuale di valutatori esterni che si colloca dal lato positivo della scala (dopo il 3) non supera il 50% in tutte le aree.

Riguardo, invece, all'importanza degli indicatori delle diverse aree per descrivere le pratiche gestionali e organizzative di una

scuola, la percentuale di valutatori esterni che si colloca dal lato positivo della scala (dopo il 3) supera il 50% in tutte le aree, con un'incidenza superiore nelle aree 3.6 e 3.7, rispettivamente dello Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (72,1%) e dell'Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (69,0%).

Infine, anche riguardo all'utilità percepita per comprendere punti di forza e di debolezza che interessano l'area di una scuola, prevalgono le aree 3.6 e 3.7 rispettivamente dello sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (61,3%) e dell'integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (60,6%).

Tutte le aree hanno valori medi superiori a 3, quindi sono percepite positivamente; giudizi più critici si riscontrano tra i dirigenti tecnici anche se i diversi profili convergono nella percezione dell'area dell'Integrazione con il territorio e con le famiglie e divergono soprattutto per l'area di Orientamento strategico e organizzazione della scuola.



Box 7. Capitolo 7. Sintesi, spunti di riflessione e proposte

SINTESI

- 1) Nel SNV la valutazione è *data-driven*, per questo motivo è importante che i dati e le informazioni fornite per i processi valutativi interni ed esterni alle scuole siano accurati, attuali, chiari, proposti attraverso strumenti *user-friendly*, ritenuti rilevanti dagli utilizzatori e, soprattutto, rispondenti ai bisogni dei beneficiari.
- 2) Gli strumenti utilizzati nella valutazione necessitano di validità non soltanto interna, ma anche esterna, e quindi di accordo esplicito o implicito da parte degli utilizzatori, per via del carattere stipulativo del rapporto di indicazione tra indicatore e concetto.
- 3) Il Nucleo Esterno di Valutazione (NEV) è composto da tre valutatori con profili diversi: un dirigente tecnico; un esperto con profilo professionale interno alla scuola (dirigente scolastico o docente) con esperienza nell'ambito della valutazione (profilo A); un esperto con profilo professionale esterno alla scuola con esperienza nella ricerca sociale e valutativa e/o nell'ambito delle organizzazioni (ricercatori universitari, professionisti nell'ambito della valutazione delle organizzazioni, ecc.) (profilo B).
- 4) Alla prima tornata di valutazione hanno partecipato in tutto 209 valutatori esterni articolati in 46 dirigenti tecnici, 81 valutatori profilo A e 82 valutatori profilo B. Pur in un quadro complessivo soddisfacente, in generale i dirigenti tecnici esprimono giudizi più critici rispetto ai profili A e B.
- 5) L'articolazione del RAV in dimensioni, aree e indicatori è ritenuta dai valutatori esterni efficace e adeguata per approfondire gli aspetti rilevanti di una scuola e per i processi decisionali; in particolare i processi sono ritenuti importanti per comprendere le priorità e gli obiettivi di processo definiti da una scuola.
- 6) Le tre dimensioni in cui è strutturato il RAV sono ritenute valide, con un maggior accordo per le aree degli Esiti e un minor accordo per quelle di Contesto e risorse.
- 7) Le tre aree della dimensione degli Esiti di cui si dispone di dati a livello centrale ricevono un giudizio più apprezzabile: l'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali, seguita dai risultati scolastici e a distanza. Alle aree degli Esiti, si aggiungono l'area di continuità e orientamento, propria della dimensione dei Processi - pratiche educative e didattiche e l'area delle risorse professionali, relativa alla dimensione dei Processi - pratiche gestionali e organizzative. L'area più critica è quella del territorio e capitale sociale.
- 8) Il RAV come strumento con un grande potere informativo, tuttavia non è del tutto in grado di restituire attraverso la dimensione del dichiarato l'eterogeneità delle realtà scolastiche in una fotografia che sia nitida, attuale e completamente esaustiva, specialmente per gli aspetti di Contesto e alcuni di Processo e per le percezioni degli insegnanti, dei genitori e degli studenti di cui non vi è traccia nel RAV.
- 9) La parte narrativa del RAV che segue gli indicatori e riguarda l'espressione dei punti di forza e di debolezza e le motivazioni del giudizio che la scuola si attribuisce in ciascuna area è ritenuta rilevante sia per l'interpretazione dei dati in modo contestualizzato, sia per la comprensione dell'espressione del giudizio.



10) Il RAV inteso come una buona base conoscitiva iniziale per la valutazione esterna di una scuola che in sede di visita di valutazione esterna si arricchisce di sfumature valoriali e si completa attraverso l'uso di strumenti finalizzati alla conoscenza in profondità dei processi che i dati possono a descrivere soltanto parzialmente.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) Il RAV è uno strumento progettato per l'autovalutazione delle scuole; è rilevante comprendere in che misura supporta la valutazione esterna.
- 2) E in che modo i documenti della scuola sono utilizzati dai valutatori esterni e come questi interagiscono tra loro.
- 3) Dimensione del Contesto e delle risorse: come renderla maggiormente stringente per la valutazione esterna.
- 4) Osservazione in classe come strumento della valutazione esterna delle scuole: quanto l'esplorazione dei luoghi è utile per comprendere processi e risultati.
- 5) La dimensione del dichiarato ha i suoi limiti; come rendere ancora più efficace il processo di valutazione esterna implementato.



8. Autovalutazione e valutazione esterna: la coerenza interna ed esterna dei due processi valutativi⁶²

8.1 Autovalutazione e valutazione esterna

L'autovalutazione è un percorso di riflessione interno a ogni scuola autonoma, finalizzato a individuare priorità, grazie alle informazioni qualificate di cui ogni istituzione scolastica dispone. All'interno del SNV, il miglioramento si configura, dunque, come un percorso mirato all'individuazione di una linea strategica, di un processo di *problem solving*, di pianificazione, che le scuole mettono in atto sulla base di priorità e traguardi individuati.

Il processo di valutazione, definito dal SNV, inizia con l'autovalutazione e lo strumento che accompagna e documenta questo processo è il Rapporto di Autovalutazione (RAV).

Il RAV fornisce una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento e costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare il piano di miglioramento.

Le priorità⁶³ rappresentano gli obiettivi generali di un intervento o di un programma di miglioramento, generalmente realizzabili nel medio-lungo termine. Nel RAV gli obiettivi generali degli interventi di miglioramento che la scuola dichiara di voler realizzare sono riferibili nell'ambito della *mission* propria di ogni istituzione scolastica, al successo formativo di ogni

alunno, da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona. Le priorità pertanto sono enunciazioni che definiscono in termini astratti gli obiettivi di medio-lungo termine riferiti al miglioramento degli esiti degli studenti.

Gli obiettivi di processo sono obiettivi operativi di breve termine, funzionalmente collegati con gli obiettivi generali (priorità). Nel RAV gli obiettivi di processo rappresentano una descrizione delle attività e degli interventi che si intendono realizzare per contribuire al raggiungimento delle priorità individuate. Ogni obiettivo deve essere scelto all'interno di una delle aree di processo e deve essere funzionalmente collegato con una o più priorità strategiche individuate dalla scuola. Tale connessione deriva dal potenziale impatto che l'obiettivo potrà avere sul raggiungimento dei traguardi relativi alle priorità. In base a queste considerazioni, ogni obiettivo di processo può essere messo in relazione solo con una o con entrambe le priorità strategiche precedentemente identificate.

Nella redazione del piano di miglioramento, le scuole sono invitate a individuare un numero limitato di priorità e di relativi traguardi di una o due aree degli Esiti. Allo stesso modo, il numero di obiettivi di processo dovrebbe essere circoscritto ed essi dovrebbero essere collegati con le priorità e congruenti con i traguardi di lungo periodo.

Le priorità e gli obiettivi di processo definiti da una scuola in fase di autovalutazione possono essere oggetto di revisione da parte dei NEV. Il NEV può esprimere il proprio accordo con le scelte

⁶² Quanto è presentato in questo capitolo è un'anticipazione dei risultati dell'Indagine sulla coerenza interna ed esterna tra autovalutazione e valutazione esterna condotta dal gruppo di ricerca dell'area Valutazione delle Scuole dell'INVALSI e di

prossima pubblicazione. Il capitolo 8 è a cura di Paola Bianco.

⁶³ Per approfondimenti si veda il Glossario al link http://www.invalsi.it/snv/docs/glossario_rav.pdf.



fatte dalla scuola condividendo del tutto o in parte le priorità e gli obiettivi di processo individuati. Laddove le priorità e gli obiettivi non siano considerati coerenti, il NEV può suggerire di riconsiderarli, motivandone le ragioni.

La valutazione esterna restituisce alle scuole elementi e indicazioni per la messa a punto, l'attuazione e/o la modifica dei Piani di miglioramento. La valutazione esterna⁶⁴ ha il compito quindi di approfondire la lettura dei diversi aspetti dell'organizzazione scolastica e delle priorità sulle quali orientare il miglioramento, in un'ottica multi prospettica, favorita anche dal confronto tra la rappresentazione che la scuola si è data attraverso l'autovalutazione e quella fornita dai valutatori esterni.

Durante la visita a scuola gli esperti dei NEV non si limitano a esaminare quanto scritto nel RAV, ma ripercorrono l'intero processo di valutazione, considerando tutte le aree oggetto di valutazione, tenendo conto di qualsiasi elemento ritenuto rilevante al fine di comprendere la situazione della scuola.

Come già espresso nel Cap. 1 e ribadito altre volte in questo Rapporto, nel SNV l'autovalutazione e la valutazione esterna condividono lo stesso quadro di riferimento all'interno del quale viene rappresentato un determinato aspetto della realtà che definisce in maniera rigorosa il problema, lo specifica in termini operativi e ne rende possibile l'osservazione. In questo caso il quadro di riferimento è la cornice che lega e rappresenta le diverse dimensioni della qualità della scuola, oggetto di valutazione, e precisa gli aspetti da osservare e valutare, tanto per le scuole nel processo di autovalutazione, quanto per i valutatori.

I valutatori esterni utilizzano gli stessi indicatori e alcuni strumenti dell'autovalutazione, e il RAV è una delle fonti di informazione che hanno a disposizione.

A conclusione del processo di valutazione esterna, il NEV esprime un proprio giudizio sulle Rubriche di valutazione, motivandolo; dopo aver valutato le aree, i NEV esaminano le priorità, condividendo o meno le scelte fatte dalle scuole.

Sulla base delle evidenze emerse durante la visita e dall'analisi dei dati, il NEV formula un giudizio collegiale per ciascun ambito oggetto di valutazione. Il giudizio scaturisce dal confronto tra i valutatori, che esprimono le loro considerazioni sulla documentazione esaminata e sugli esiti degli incontri con le diverse componenti scolastiche. Il giudizio valutativo, per ciascuna delle aree valutate, consiste nell'attribuzione del livello che descrive meglio la situazione della scuola, scelto tra i sette livelli della scala *Likert*, da 1 (situazione molto critica) a 7 (situazione eccellente). Ciascun giudizio è motivato esplicitando le evidenze che hanno portato alla scelta del livello di collocazione della scuola. Per ogni area di processo e per i risultati, il nucleo fornisce un giudizio descrittivo, in cui sono brevemente presentati alla scuola i principali elementi emersi e i punti di forza e di debolezza. Nei casi in cui il giudizio sia differente da quello che la scuola si era assegnata nel RAV, il nucleo esplicita chiaramente le motivazioni alla base di questa scelta.

I due studi qui presentati, sviluppati all'interno della progettazione PON 2014-2020 – Progetto *Valu.E, Valutazione/Autovalutazione esperta*, hanno l'obiettivo da un lato di valutare la

64



coerenza interna al processo di autovalutazione e dall'altro la coerenza tra l'autovalutazione e la valutazione esterna.

8.2 Coerenza interna al processo di autovalutazione

Al termine del processo di autovalutazione, qual è il principio che guida le scuole nell'individuazione delle priorità e degli obiettivi di processo?

Nell'ipotesi che le scuole orientano le proprie risorse verso il miglioramento nelle aree risultate critiche a seguito del percorso di autovalutazione, invece di scegliere aree risultate più positive dove si presuppone sia più probabile riscontrare elementi di forza sui quali la scuola può far leva, è stata condotta un'analisi su 375 scuole, di cui 250 del I ciclo e 125 del II ciclo, che hanno pubblicato il Rapporto di autovalutazione nel 2015 e hanno ricevuto una visita di valutazione esterna nella primavera/autunno del 2016.

L'analisi è stata condotta mettendo a confronto il punteggio auto-attribuito a ciascuna delle rubriche di valutazione con la scelta di assegnarsi o meno priorità e obiettivi in quelle stesse aree, degli Esiti e dei Processi.

Per verificare la coerenza della scelta delle priorità con il processo di autovalutazione, nello specifico, l'esistenza di una relazione tra il punteggio auto-attribuito e la scelta di assegnarsi priorità e obiettivi, le scuole, suddivise in due gruppi (le scuole che non si sono assegnate priorità/obiettivi e le scuole che si sono assegnate priorità/obiettivi), sono state confrontate in termini di punteggi medi, calcolati per le rubriche di valutazione in ciascuna area.

Considerando la dimensione degli Esiti, le analisi preliminari mostrano che le scuole definiscono le priorità nelle aree di

maggior criticità. Nelle aree dei Processi, il giudizio che la scuola si auto-attribuisce non incide sull'individuazione dell'area in cui formulare gli obiettivi di processo. I test sulle medie evidenziano, infatti, dati statisticamente significativi per gli Esiti: all'interno delle singole aree, le scuole che si assegnano priorità in quella specifica area si autovalutano con punteggi mediamente più bassi delle scuole che non si assegnano priorità in quell'area medesima. Per i Processi, i dati non sono altrettanto significativi: per ciascuna area, le medie calcolate all'interno dei due gruppi di scuole non si differenziano in modo significativo. Le scuole che si autovalutano positivamente in un'area dei Processi, infatti, scelgono comunque di assegnarsi obiettivi in quella stessa area, coerentemente con il fatto che gli stessi sono considerati leve per il miglioramento e quindi funzionali al raggiungimento delle priorità, che invece sono individuate negli Esiti, ovvero nelle aree dove si riscontrano punteggi autoassegnati dalle scuole più bassi di quelli attribuiti alle aree di processo.

8.3 Coerenza tra valutazione esterna e autovalutazione

Questo paragrafo approfondisce la coerenza tra l'autovalutazione e la valutazione esterna studiando due aspetti: da una parte si confrontano i giudizi formulati dai NEV e i punteggi auto-attribuiti dalle scuole, dall'altra si analizza la conferma o meno da parte dei NEV delle priorità individuate nella sezione V del RAV.

Per conoscere se al termine del processo di valutazione esterna i NEV confermano i punteggi che le scuole si sono assegnate nelle rubriche di valutazione e condividono le scelte fatte dalle scuole, sono state condotte due analisi sulle 375 di scuole, 250 del I ciclo e 125 del II ciclo, che hanno



pubblicato il RAV nel 2015 e hanno ricevuto una visita di valutazione esterna nella primavera/autunno del 2016.

La prima analisi ha verificato la discordanza tra i giudizi espressi dai NEV e i giudizi espressi dai NAV. Il confronto tra i due giudizi è sintetizzato in un indicatore definito “delle differenze”. L'indicatore aggrega le differenze tra i punteggi in tre modalità che descrivono diverse situazioni: 1) i punteggi di autovalutazione sono maggiori di quelli della valutazione esterna (differenza positiva), 2) i punteggi di autovalutazione sono minori di quelli della valutazione esterna (differenza negativa), 3) i punteggi di autovalutazione e i punteggi di valutazione esterna non differiscono (differenza nulla). In linea generale, i risultati mostrano che per più della metà delle scuole, per ogni Rubrica di valutazione, i punteggi attribuiti dai NAV e quelli espressi dai NEV non sono discordanti (differenza nulla) e in particolar modo nelle aree degli Esiti *Risultati scolastici e Risultati a distanza*, nelle aree dei Processi, della *Continuità e orientamento*, dell'*Orientamento strategico e organizzazione della scuola* e dei *Rapporti con le famiglie e integrazione con il territorio*.

Il grado di associazione tra i due giudizi è stato stimato attraverso lo studio delle correlazioni che ha messo in evidenza relazioni significative e forti, con indici che variano tra 0.6 e 0.75 per gli Esiti e tra 0.5 e 0.65 per i Processi.

La seconda analisi ha approfondito la condivisione da parte dei NEV delle priorità e degli obiettivi di processo individuati dalle scuole.

Dai primi risultati emerge che i NEV non considerano sempre coerenti con i risultati dell'autovalutazione le scelte fatte dalle scuole: circa un terzo delle priorità e degli obiettivi di processo individuati, infatti, non sono stati condivisi perché giudicati non

coerenti con i risultati dell'autovalutazione o perché espressi in un'area ove le scuole si sono giudicate positivamente.

Dall'analisi emerge inoltre che, per i NEV, le scuole tendono a individuare un numero troppo elevato di priorità e di obiettivi di processo e che sono caratterizzati da una elevata generalità nella loro formulazione oltre a riscontrare una confusione tra l'identificazione delle priorità e degli obiettivi. Si ipotizza quindi una difficoltà da parte delle scuole nella formulazione delle priorità e degli obiettivi. I NEV non confermano in buona parte le priorità e gli obiettivi di processo individuati perché non considerati prioritari, rispetto alla situazione della scuola, e/o perché confusi, nel caso delle priorità, con obiettivi di processo, e perché non coerenti, nel caso degli obiettivi, con le priorità individuate nella dimensione degli Esiti.



SINTESI

- 1) Nel SNV il miglioramento si configura come un percorso mirato all'individuazione di una linea strategica che le scuole mettono in atto sulla base di priorità e traguardi individuati, verso cui orientare il piano di miglioramento.
- 2) Le priorità definiscono i traguardi di medio-lungo termine riferiti al miglioramento degli esiti degli studenti e sono riferibili nell'ambito della *mission* propria di ogni istituzione scolastica, al successo formativo di ogni alunno, da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona. Gli obiettivi di processo sono obiettivi operativi di breve termine, funzionalmente collegati alle priorità e rappresentano una descrizione delle attività e degli interventi che si intendono realizzare per contribuire al raggiungimento delle priorità individuate.
- 3) Nella redazione del piano di miglioramento, le scuole sono invitate a individuare un numero limitato di priorità e di relativi traguardi di una o due aree degli Esiti. Allo stesso modo, il numero di obiettivi di processo dovrebbe essere circoscritto ed essi dovrebbero essere collegati con le priorità e congruenti con i traguardi di lungo periodo.
- 4) Le priorità e gli obiettivi di processo definiti da una scuola in fase di autovalutazione possono essere oggetto di revisione da parte dei NEV, in seguito a una visita di valutazione esterna. Il NEV può esprimere il proprio accordo con le scelte fatte dalla scuola condividendo del tutto o in parte le priorità e gli obiettivi individuati, suggerendo di riconsiderare le priorità e gli obiettivi di processo individuati e motivandone le ragioni.
- 5) A conclusione del processo di valutazione esterna, il NEV esprime un proprio giudizio sulle rubriche di valutazione, motivandolo; dopo aver valutato le aree, i NEV esaminano le priorità, condividendo o meno le scelte fatte dalle scuole. Sulla base delle evidenze emerse durante la visita e dall'analisi dei dati, il NEV formula un giudizio collegiale per ciascun ambito oggetto di valutazione. Il giudizio scaturisce dal confronto tra i valutatori, che esprimono le loro considerazioni sulla documentazione esaminata e sugli esiti degli incontri con le diverse componenti scolastiche.
- 6) Considerando la dimensione degli Esiti, le scuole definiscono le priorità nelle aree di maggiore criticità: all'interno delle singole aree, le scuole che si assegnano priorità in quella specifica area si autovalutano con punteggi mediamente più bassi delle scuole che non si assegnano priorità in quell'area medesima.
- 7) Nelle aree dei Processi, il giudizio che la scuola si auto-attribuisce non incide sull'individuazione dell'area in cui formulare gli obiettivi di processo: le scuole che si autovalutano positivamente in un'area dei Processi, infatti, si assegnano comunque obiettivi in quella stessa area, coerentemente con il fatto che gli stessi sono funzionali al raggiungimento delle priorità individuate nelle aree degli Esiti.
- 8) Per più della metà delle scuole, per ogni Rubrica di valutazione i punteggi attribuiti dai NAV e quelli espressi dai NEV non sono discordanti (differenza nulla) e, in particolare, nelle aree dei Risultati scolastici e dei Risultati a distanza, nelle aree della Continuità e orientamento, dell'Orientamento strategico e organizzazione della scuola e dei Rapporti



con le famiglie e integrazione con il territorio, vi è una correlazione tra i due giudizi significativamente positiva e forte.

- 9) I NEV non considerano sempre coerenti le scelte fatte dalle scuole con i risultati dell'autovalutazione: circa un terzo delle priorità e degli obiettivi di processo individuati dalle scuole, infatti, non sono stati condivisi dai valutatori esterni perché giudicati non coerenti con i risultati dell'autovalutazione o perché espressi in un'area giudicata positivamente dalla scuola.
- 10) I NEV non condividono in buona parte le priorità e gli obiettivi di processo individuati perché espressi in numero troppo elevato, oppure troppo generici; perché non ritenuti prioritari rispetto alla situazione della scuola, e/o perché confusi, nel caso delle priorità, con obiettivi di processo, o non coerenti, nel caso degli obiettivi, con le priorità individuate nella dimensione degli Esiti.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) Le difficoltà riscontrate nella definizione di priorità e obiettivi di processo nell'autovalutazione: come fare per aiutare le scuole? Quali esperienze esistono a livello territoriale?
- 2) Le scuole individuano obiettivi di processo indifferentemente sia in aree considerate buone dalle scuole stesse, sia in aree dove si sono giudicate meno positivamente. NAV e NEV hanno quindi visioni differenti su come valutare un obiettivo di processo: per le scuole sembra che possano essere leve – anche positive – per il miglioramento, per alcuni NEV invece sono essi stessi obiettivi di miglioramento e quindi sembrano considerare che debbano essere individuati in aree deboli come per le priorità. Dal lato valutazione esterna è necessario aprire una riflessione sul protocollo e, in particolare, sulle indicazioni che i valutatori esterni hanno sul tema delle priorità e obiettivi di processo e porre a confronto le due modalità di riflessione.
- 3) Quali strumenti di formazione fornire ai valutatori per lavorare in modo migliore sulla definizione delle priorità e degli obiettivi di miglioramento per supportare le scuole.
- 4) È necessario chiedersi se la valutazione esterna è vissuta dalle scuole come un ulteriore strumento che le scuole hanno per autovalutarsi.
- 5) La valutazione esterna e la condivisione del giudizio: dobbiamo chiederci quali siano i punti di forza del processo collegiale e negoziato di espressione del giudizio e quali gli aspetti di criticità.



9. Le azioni di supporto ai processi di autovalutazione e miglioramento delle scuole promosse dagli USR e dalle reti di scuole⁶⁵

9.1 Prospettiva teorica

Le ricerche nell'ambito dell'autovalutazione delle scuole hanno evidenziato che la sua efficacia, in termini di influenza sul miglioramento della scuola, è legata alla presenza di fattori interni (organizzazione e cultura scolastica) ed esterni (risorse e forme di sostegno esterne) (Schildkamp et al., 2012). Gli interventi esterni dovrebbero fornire le risorse, il supporto, la formazione per aiutare le scuole ad acquisire alcune necessarie competenze tecniche per affrontare il percorso di autovalutazione, ma anche per promuovere quelle condizioni culturali e organizzative che possono garantire una buona qualità e l'utilizzo dei risultati dell'autovalutazione.

Diversi studi hanno valorizzato il ruolo strategico della *leadership* nella promozione di una cultura e pratica della valutazione interna. Una *leadership* orientata alla definizione di obiettivi e alla valutazione ha un'influenza positiva sulla *performance* degli insegnanti e sugli ambienti di apprendimento (Pont et al., 2008). La letteratura ha evidenziato che le politiche promosse a livello locale (le ricerche si concentrano sul ruolo delle autorità educative locali, LEAs) possono influenzare

il miglioramento delle scuole. L'impatto positivo delle politiche locali riguarda principalmente gli interventi finalizzati a promuovere il *data-based decision making* e una cultura professionale orientata allo sviluppo e al miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento (Lee, Seashore, Anderson, 2012). Diversi paesi hanno avviato specifici programmi di formazione rivolti ai Dirigenti scolastici finalizzati a sviluppare specifiche competenze nell'ambito dell'autovalutazione, ma anche a formare una *leadership* attenta a promuovere le condizioni favorevoli a sviluppare una cultura della valutazione nella scuola.

Altre ricerche hanno mostrato il ruolo positivo di interventi che favoriscono forme di apprendimento professionale come l'amico critico o il *coaching* reciproco nell'ambito di reti di scuole per migliorare le *performance* delle scuole. Questo effetto positivo è stato riscontrato anche con riferimento all'autovalutazione (OECD, 2013; Durrant, Dunnill, Clements, 2004). In particolare, programmi promossi a livello locale per costruire comunità di apprendimento professionale (reti tra dirigenti scolastici e tra docenti) che avevano l'obiettivo di promuovere l'acquisizione di competenze di *instructional leadership* hanno avuto un impatto positivo sui risultati di apprendimento degli studenti (Lee, Louis, Anderson, 2012). Il valore aggiunto offerto da questo tipo di intervento è rappresentato dal contributo portato da soggetti esterni alla scuola che allo stesso tempo sono percepiti come vicini perché "pari"; inoltre la rete può generare un senso di

⁶⁵ Il presente capitolo anticipa alcuni dei risultati dello studio sulle azioni a supporto dei processi di autovalutazione e di miglioramento delle scuole presentati nel *Working Paper* INVALSI "Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati" a

cura di Brunella Fiore e Consuela Torelli (2019) nell'ambito dell'assegnio di ricerca da entrambe vinto nell'ambito del progetto PON Valu.E. coordinato dall'Area 3 Valutazione delle scuole dell'INVALSI, al quale si rimanda per ulteriori approfondimenti. Il capitolo 9 è a cura di Beba Molinari.



partecipazione e impegno nel miglioramento delle condizioni di apprendimento degli studenti che favoriscono l'apprendimento professionale. Tali condizioni hanno maggiore probabilità di verificarsi quando l'autovalutazione finalizzata al miglioramento è perseguita volontariamente dalle scuole e non rappresenta un obbligo normativo. Occorre indagare ulteriormente il contributo di questo tipo di interventi nelle situazioni, come quella italiana, nelle quali l'autovalutazione è strutturata e guidata centralmente.

L'avvio dell'autovalutazione delle scuole nell'ambito del SNV è stato accompagnato da diversi interventi realizzati a livello territoriale finalizzati ad accompagnare e sostenere le scuole nel processo di autovalutazione. In alcune realtà territoriali, gli USR erano da tempo impegnati a promuovere l'autovalutazione attraverso la collaborazione con reti di scuole o la formazione su specifici modelli di autovalutazione. Tuttavia, l'attenzione e le risorse dedicate alla promozione delle competenze delle scuole nell'autovalutazione non sono state omogenee a livello nazionale.

In questo capitolo si presentano alcuni dei risultati di uno studio, svolto all'interno della progettazione PON 2014-2020 – *Progetto Valu.E, Valutazione/Autovalutazione esperta*, azione 2 Sostenere l'autovalutazione delle scuole, sulle azioni a supporto dell'autovalutazione e del miglioramento degli istituti scolastici, promosse dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) e dalle reti di scuole. Sia gli USR, sia le reti di scuola sono considerati quale espressione dei centri decisionali intermedi, collocandosi tra il sistema di istruzione e le scuole stesse.

Grazie al supporto fornito dal DM n. 435 del 16 giugno 2015 e dall'art. 26 del DM n.

663 del 1° settembre 2016 si pongono le basi finanziarie per gli istituti scolastici affinché possano realizzare e/o implementare il lavoro in rete, anche attraverso il supporto di enti quali l'INDIRE, l'Università, gli enti di ricerca, le associazioni professionali e culturali (art. 3 DD 937/15). Al riguardo, quanto elaborato e svolto all'interno delle reti di scuole deve essere formalizzato al fine di "documentare gli esiti e rendere fruibili i materiali di ricerca e le metodologie realizzate" (art. 4 DD 937/15).

Data la necessità di rendere noto quanto svolto in rete, gli approfondimenti che saranno discussi nelle prossime pagine sono il frutto di uno studio incentrato sui *documenti istituzionali* (Hinds, Vogel and Clarke-Steffen, 1997; Arosio, 2010) stilati dagli URS, dalle reti di scuole, e dalle istituzioni scolastiche pubblicati sui portali web USR.

Dal punto di vista metodologico è stata svolta un'analisi testuale così articolata:

- analisi semantica del *corpus* di tutti i documenti e individuazione delle parole-chiave (Losito, 2007) dei documenti riconducibili alla rendicontazione delle azioni finanziate dal DM 435/15 (par. 9.1);
- descrizione delle principali reti di scuole presenti sul territorio nazionale a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento (par. 9.2);
- analisi della rendicontazione dei piani di miglioramento finanziati dal DM 435/15 (par. 9.3).



9.2 Le attività a supporto di autovalutazione e miglioramento delle scuole pubblicate sui portaliUSR

Da una prima lettura della documentazione riscontrata sui siti dell'USR e riferita alle azioni svolte in relazione alla valutazione e al miglioramento, è possibile distinguere tra due diverse tipologie: una prima che vede interessati gli USR che già lavorano da tempo su tali argomenti e sono in grado quindi di rielaborare apportando un contributo diretto a quanto gli è stato suggerito a livello ministeriale, per altre invece le iniziative ministeriali sono riproposte secondo modelli predefiniti.

La maggior parte delle regioni attuano azioni attraverso propri *framework*; esse sono il Veneto, la Lombardia, il Piemonte, la Liguria, l'Emilia Romagna, le Marche, la Toscana, l'Abruzzo, il Lazio, la Campania e la Puglia.

In merito ai temi d'interesse del SNV riportati all'interno dei portali USR vi sono per alcune regioni aree specifiche; in altri siti, invece, tali informative sono consultabili attraverso un ulteriore portale interamente dedicato; in altri casi l'accesso avviene attraverso *banner* che riconducono a *link* collegati alle iniziative ministeriali e/o agli interventi nazionali; infine, alcuni portali USR inseriscono tali informazioni direttamente nell'area delle notizie ("News"). Al riguardo, indipendentemente dalle forme di accesso appena descritte, è

possibile articolare ulteriormente i documenti distinguendo tra un livello sub-regionale (iniziative delle reti di scuole, dei rappresentanti delle istituzioni scolastiche, intervento di esperti locali) e un livello sovra-regionale (iniziative delle reti⁶⁶, di scuole trans-regionali⁶⁷ o ministeriali, interventi di esperti esterni). La voce che appare presente in minor misura rispetto alle tematiche incluse nella documentazione pubblicata sui portali è riferita all'*organizzazione di incontri con soggetti esterni*, mentre, come era facile prevedere, le attività praticate dalla quasi totalità della regioni sono riferite alla *Pubblicazione degli atti ministeriali*, all'*organizzazione di Conferenze di servizio* e alla promozione di *Reti di scuole*⁶⁸.

In merito a quest'ultima attività, sono 13 le regioni che hanno sul proprio territorio reti di scuole, nelle quali gli argomenti in ambito valutativo sono orientati prevalentemente all'autovalutazione. Per quanto concerne i modelli teorici di riferimento si evidenzia che alcune reti adottano approcci nati per contesti aziendali, tra cui evidenziamo la certificazione ISO 9000, l'EFQM (*European Framework for Quality Management*), il CAF (*Common Assessment Framework*) e l'accreditamento regionale per la formazione professionale; mentre altre reti prediligono altri modelli teorici quali ad esempio il modello *School Based Review*, il modello *Peer Review*, o il modello CIPP.

⁶⁶ Al riguardo si prega di consultare il seguente protocollo d'intesa http://www.marche.istruzione.it/accordi/USR-AUMI-Regio_protocollo.pdf

⁶⁷ Si veda ad esempio l'accordo di rete inter-regionale "Valutazione in progress", di 30 scuole di Lazio, Emilia-Romagna e Toscana

<http://www.toscana.istruzione.it/allegati/2016/accordo%20Valutazione%20in%20Progress%20finale.pdf>

⁶⁸ Per un maggior dettaglio si consiglia la lettura di Fiore e Torelli (2019), nel quale sono state definite le specificità delle singole regioni rispetto a: pubblicazione delle direttive ministeriali, conferenze di servizio, staff regionali/facilitatori, incontri con esperti esterni, presenza di reti.



9.3 Le reti di scuole

Le reti di scuole si differenziano molto tra loro, non solo per il modello teorico di riferimento, come precedentemente descritto, ma anche per la longevità che le contraddistingue: alcune sono state costituite nel 1996 e sono a tutt'oggi ancora operative, altre invece nascono nel biennio successivo per poi chiudere la propria attività, alcune dopo pochi anni, altre invece dopo più di 10 anni. Delle 15 reti di scuole individuate ben 12 sono ancora attive; mentre 3 di queste hanno esaurito la loro attività prima dell'avvio del SNV. Delle 12 reti ad oggi in attività, 5 si riferiscono al modello di valutazione e miglioramento delle scuole proposto nel SNV, di queste ben 4 sono nate nel 2015, dunque in seguito al suo avvio.

Vi è un ulteriore aspetto che le distingue l'una dall'altra, ovvero la numerosità delle scuole coinvolte. Le reti possono essere di grandissime dimensioni nelle quali si contano più di 200 istituti scolastici, altre invece sono formate da non più di una dozzina di scuole.

9.4 I progetti delle scuole finanziati con i DM 435/2015

Attraverso il DM 435/15 è stato destinato un finanziamento pari a €

3.000.000 ai progetti presentati dalle scuole o dalle reti di scuole riguardanti o i piani di miglioramento (€ 2.600.000) o la formazione dei dirigenti scolastici e dei nuclei di valutazione (€ 400.000).

Premesso che il riparto delle risorse avviene per Regione ed è proporzionale al numero di scuole ivi presenti, dei 555 progetti finanziati, 534 riguardano i piani di miglioramento delle scuole. Attraverso l'analisi documentale dei progetti finanziati, è stato possibile individuare il *focus* di ciascuno di essi e di ricondurlo ad una delle tre macro-categorie: esiti, come risultati attesi sugli studenti; processi, intesi come pratiche didattiche e organizzative della scuola; attività, ovvero serie di azioni necessarie per costituire i processi e raggiungere gli esiti. Tali categorie richiamano in larga parte la strutturazione del RAV.

Tralasciando l'analisi di dettaglio, per la quale si rimanda a Fiore & Torelli (2019), dall'analisi documentale emerge che i processi hanno la maggior frequenza di riscontro sui progetti esaminati (211 v.a.) con almeno un ambito (es. curriculum, progettazione e valutazione) espressamente dichiarato nell'oggetto del progetto e congruente con quanto definito dal DM⁶⁹, seguito dalle Attività e dagli Esiti, rispettivamente 165 e 161 riscontri (cfr. Tab. 10).

⁶⁹ È necessario precisare che le scuole nella predisposizione dei progetti finanziati dal DM 435/15 sono state chiamate a riflettere sulle priorità

e i traguardi individuati nel RAV e sulla presenza di azioni innovative riconducibili alla metodologia della ricerca.



Tabella 10. Numero di ambiti rilevati in relazione ad Esiti, Processi e Attività nei 534 progetti finanziati con DM 435/2015 sui piani di miglioramento delle scuole.

	Esiti		Processi		Attività	
	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale	Frequenza	Percentuale
Nessun ambito	325	60,9	115	21,7	171	32,1
1 ambito	161	30,1	211	39,4	165	30,8
2 ambiti	48	9,0	122	22,8	117	21,9
3 ambiti	0	0,0	86	16,1	57	10,7
4 ambiti o più	0	0,0	0	0,0	24	4,5
Totale	534	100,0	534	100,0	534	100,0

Entriamo ora nel merito di quanto emerso dall'analisi svolta sulle parole-tema, distinte per le tre aree: Esiti, Processi, Attività.

Per quanto concerne gli Esiti considerati in relazione ai risultati degli studenti, il 27,1% si riferisce alle competenze chiave e di cittadinanza, a seguire le prove standardizzate e le competenze di matematica sono rispettivamente il 20,8% ed il 20,0%. Tali andamenti sottolineano quanto le competenze siano un argomento su cui le scuole pongono particolare attenzione. In questo frangente il concetto di competenza è declinato come la capacità di una persona di saper mettere in pratica le conoscenze, le abilità e le attitudini (atteggiamenti) personali (il Sé), sociali (il Sé e gli Altri) e/o metodologiche (il Sé e le Cose) in contesti di lavoro e/o di studio in ambito professionale e personale (Bottani, 2013). Una sfida che, secondo quanto emerge dai dati, le scuole colgono solo in parte, dato che le competenze in italiano, lingua straniera, linguistiche, storiche, tecnologiche sono presenti con percentuali che non superano i dieci punti.

Per quanto attiene l'area dei Processi, le parole-chiave pongono l'attenzione sull'*innovazione didattica* presente nel 16,6% dei documenti esaminati, seguita da pochi punti percentuali di scarto dal *Curricolo* (14,8%). È particolarmente

interessante evidenziare che le voci *Criteri di valutazione condivisi* e *Autovalutazione e miglioramento* hanno un andamento parallelo, presente nel 10,3% e nel 10,4%; d'altronde questi aspetti sono tra loro complementari, ciò ci può far pensare che nella documentazione esaminata siano presenti l'uno a supporto dell'altro.

In merito all'area delle Attività vi è una maggiore presenza della voce *formazione* con il 34,9%, seguita da *gruppi di lavoro e laboratori*, rispettivamente con il 13% e l'11,8%, la voce *strumenti di valutazione e monitoraggio* segue con 1,7 punti percentuali di scarto dalla voce *laboratori*.

9.5 Alcune considerazioni

In estrema sintesi possiamo evidenziare che dall'insieme dei risultati scaturiti dall'analisi documentale, l'implementazione e il riconoscimento di ruolo delle reti di scuole sono meccanismi complessi che vedono protagonista il processo di valutazione e miglioramento. Tale processo una volta avviato ha bisogno di essere seguito, strutturato e condiviso da tutte le scuole e dagli *stakeholder*, sia da un punto di vista teorico, sia operativo (Schildkamp et al., 2012; Altrichter e Kemethofer, 2015). Un supporto concreto in tal senso è stato fornito dal decreto



presidenziale 275/99 e, a seguire, dalla Legge 107/2015 grazie ai quali si è concretizzata la possibilità di implementare reti già esistenti, oppure di realizzarne di nuove, facendo sì che le scuole possano confrontarsi rispetto agli strumenti, ai metodi e agli esiti di valutazione.

Dall'analisi del contenuto emerge quanto sia necessario che i percorsi di autovalutazione siano il frutto di un piano di riferimento strutturato. La predisposizione di un modello comune, riconosciuto dalla rete stessa, permette una più facile interpretazione dei processi divenendo l'espressione di una collegialità di vedute e di competenze diverse, riducendo il rischio che la progettualità diventi un'attività frammentata e troppo diversificata tra scuole. In tal senso il supporto fornito dal DM 435/15 con gli approfondimenti dei piani di miglioramento sono stati ottimi alleati. Al riguardo infatti il 40% degli istituti scolastici ha elaborato il proprio

modello di progetto sulla base delle categorie concettuali presenti nel RAV, distinguendo in modo puntuale la differenza tra esiti e processi. La gran parte delle attività riscontrate nella documentazione sono collegate alla didattica e alle metodologie innovative, aree rispetto alle quali le scuole hanno una cultura di progettazione consolidata da tempo, a cui corrispondono analoghi contenuti a fronte di terminologie differenti.

Emerge la necessità che il lavoro in rete, proprio perché svolto attraverso attività complesse e articolate, richieda un supporto in termini di riflessione e regolamentazione su diversi piani di intervento, ossia rispetto alle risorse economiche, culturali, sociali e umane (Janssen e Ehren, 2016; Ehren et al., 2017), condiviso con una pluralità di *stakeholder* che rappresentino entrambi i livelli, centralizzato e decentralizzato.



SINTESI

- 1) Le azioni di supporto ai processi di autovalutazione e miglioramento delle scuole promosse dagliUSR e dalle reti di scuole sono state oggetto di studio attraverso il finanziamento PON 2014-2020 – *Progetto Valu.E. Valutazione/Autovalutazione esperta, azione 2*.
- 2) La documentazione prodotta dalle reti di scuole finanziate dal DM n. 435 del 16 giugno 2015 è stata oggetto di un'analisi testuale articolata come segue: analisi semantica del corpus dei documenti, descrizione delle principali reti di scuole orientate alle iniziative di valutazione e miglioramento, analisi della rendicontazione dei piani di miglioramento.
- 3) Dall'analisi di quanto pubblicato sui siti degliUSR si riscontrano due differenti tipologie di attività a supporto dell'autovalutazione e del miglioramento: da un lato vi sono gli istituti scolastici che già da tempo lavorano su queste tematiche e quindi rielaborano e apportano un contributo diretto ai suggerimenti ministeriali (Veneto, Lombardia, Piemonte, Liguria, Emilia Romagna, Marche, Toscana, Abruzzo, Lazio, Campania e Puglia), dall'altro vi sono le scuole che seguono i modelli ministeriali predefiniti loro proposti.
- 4) Le forme di accesso alla documentazione proposte nei siti degliUSR sono le più diverse e variano a seconda del livello sub-regionale e sovra-regionale. Tra le tematiche che appaiono con maggior frequenza si riscontrano: la pubblicazione degli atti ministeriali, l'organizzazione di Conferenze di servizio e la promozione di reti di scuole; mentre l'organizzazione di incontri con soggetti esterni è la voce meno frequente.
- 5) Le regioni che hanno al proprio interno reti di scuole interessate all'autovalutazione sono 13 in cui i modelli teorici di riferimento riscontrati sono riferiti a: certificazione ISO 9000, EFQM (European Framework for Quality Management), CAF (Common Assessment Framework), accreditamento regionale per la formazione professionale, School Based Review, Peer Review, modello CIPP.
- 6) Sono state individuate 15 reti di scuole di cui 12 ancora attive; le 3 reti che hanno concluso la propria attività hanno terminato prima dell'avvio dell'SNV. Delle 12 reti di scuole 5 di queste fanno riferimento diretto al modello di valutazione e miglioramento proposto dall'SNV, 4 di queste sono nate nel 2015. La numerosità varia a seconda della rete di scuola presa in esame: alcune constano di oltre 200 istituti scolastici, altre invece sono composte da non più di 12 scuole.
- 7) Dall'analisi documentale dei progetti finanziati dal DM 435/15 svolta sulle tematiche dichiarate espressamente nell'oggetto dei progetti è emerso che i Processi si presentano con maggiore frequenza (211 v.a.), seguito dalle Attività e dagli Esiti, rispettivamente con 165 e 161 riscontri.
- 8) Dall'analisi delle parole-tema articolate per macro aree (Esiti, Processi, Attività) emerge che per quanto attiene l'area degli Esiti, intesa come i Risultati degli studenti, il 27,1% si riferisce alle Competenze chiave e di cittadinanza (ora Competenze chiave europee) per l'area dei Processi emerge l'attenzione verso l'innovazione didattica (16,6%) seguita da pochi punti percentuali di scarto dal Curricolo (14,8%), infine per l'area delle Attività si riscontra una maggior frequenza per la Formazione (34,9%).



- 9) Dall'analisi del contenuto emerge l'importanza che i percorsi di autovalutazione siano la diretta conseguenza di un piano di riferimento strutturato, attraverso la predisposizione di un modello comune, che in tal modo diviene espressione di una collegialità di vedute e competenze diverse.
- 10) Al riguardo il 40% degli istituti scolastici ha elaborato un proprio modello di progetto sulla base delle categorie concettuali presenti all'interno del RAV, distinguendo tra Esiti e Processi.

SPUNTI DI RIFLESSIONE

- 1) Il modello di riferimento dichiarato dalle reti di scuole è realmente seguito nell'ambito delle attività svolte?
- 2) Come cambiano le modalità di comunicazione e le attività progettuali messe in atto dalle reti di scuole di piccole, medie, grandi dimensioni?
- 3) Sarebbe necessario comprendere quali buone pratiche possono essere messe in atto nella pubblicizzazione all'interno dei siti degli USR affinché vi sia un modello volto alla diffusione e trasparenza delle informazioni.
- 4) Rispetto alle tematiche dichiarate espressamente nell'oggetto dei progetti attuati dalle scuole a seguito del DM 435/15, sarebbe utile approfondire se e come esiste un'attenzione all'interno del progetto affinché non vi sia un solo ambito di lavoro ma sussista un legame tra Processi, Attività ed Esiti.
- 5) Dato la spinta operata dal supporto avvenuto grazie al DM 435/15, sarebbe utile comprendere se le reti di scuole hanno elaborato in autonomia piani strategici futuri.



Conclusioni - Verso la costruzione di capacità e competenze per la valutazione delle scuole⁷⁰

Questo lavoro mira a restituire, in modo sintetico, l'ampio lavoro di ricerca che viene svolto dall'INVALSI all'interno dell'Azione 1 del progetto PON Valu.E. - Valutazione/Autovalutazione Esperta, a supporto dell'evoluzione del SNV che l'INVALSI ha contribuito a elaborare e a mettere a sistema, dalle diverse sperimentazioni alla sua realizzazione.

Il progetto PON Valu.E. nasce, infatti, dall'esigenza di comprendere quali cambiamenti ha apportato nelle scuole l'introduzione di una valutazione interna ed esterna in modo sistematico. In particolare, si vogliono conoscere gli effetti dell'uso del RAV, nella consapevolezza che la presenza di forme di supporto per l'autovalutazione non garantisce di per sé il loro utilizzo da parte delle scuole e, soprattutto, la loro efficacia nel miglioramento scolastico, così come lo sviluppo di competenze valutative. Infatti, l'uso dei dispositivi nei processi valutativi, oltre agli effetti attesi, può produrre anche effetti non previsti, a causa delle loro caratteristiche intrinseche, dei significati che sono loro attribuiti dalle scuole e delle aspettative esplicite ed implicite dei diversi soggetti coinvolti, specialmente in sistemi caratterizzati da *accountability*.

L'intero Rapporto, articolato in 9 capitoli, è il frutto della sintesi di diversi progetti di ricerca:

- primo fra tutti, il lavoro di messa a punto di un quadro teorico di riferimento della valutazione interna ed esterna delle scuole, la relativa elaborazione di una mappa teorica di riferimento, di strumenti per l'autovalutazione e la valutazione esterna delle scuole, tenendo conto dei risultati emersi dalle sperimentazioni ValSiS, VSQ, VM e VALeS;
- lo studio sui processi scolastici, i cui risultati sono pubblicati nel Rapporto "I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALeS e VM" a cura di Poliandri (2016)⁷¹;
- l'analisi quali-quantitativa delle rubriche di valutazione del RAV, i cui risultati sono stati pubblicati nel Rapporto "Le Rubriche del RAV - Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione" a cura di Poliandri, Epifani e Sette (2016)⁷²;
- la metavalutazione dei RAV delle scuole, il cui Rapporto sarà pubblicato entro il primo semestre 2019 e che rappresenta l'evoluzione dello studio pilota presentato nel *Working Paper* INVALSI n. 34/2018 (Quadrelli & Perazzolo, 2019);
- l'indagine sui processi di autovalutazione e l'uso del RAV da parte delle scuole, rivolta ai nuclei di autovalutazione e ai dirigenti scolastici, il cui Rapporto, come previsto nel Progetto Valu.E, sarà pubblicato entro il primo semestre 2019 e i cui esiti sono stati recentemente presentati all'*International Congress for School*

⁷⁰ Le *Conclusioni - Verso la costruzione di capacità e competenze per la valutazione*, sono a cura di Donatella Poliandri.

⁷¹ Il testo è disponibile al sito http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf.

⁷² Il testo è disponibile al sito http://www.invalsi.it/snv/docs/121216/Rapporto_rubriche.pdf.



Effectiveness and Improvement che si è tenuto a Stavanger (Norvegia) dall'8 al 12 gennaio 2019 (Epifani, Poliandri, Sette, 2018), con la finalità di condividere con la comunità scientifica i principali risultati emersi e individuare nuove piste di ricerca;

- l'approfondimento sull'utilizzo del RAV da parte dei valutatori esterni nell'ambito della valutazione esterna, il cui Rapporto sarà pubblicato a maggio 2019 e i cui esiti sono stati presentati per essere discussi e ulteriormente approfonditi al XXI Congresso Nazionale AIV (Associazione Italiana di Valutazione) dal titolo "La valutazione per uno sviluppo equo e sostenibile", che si è tenuto dal 5 al 7 aprile 2018 a L'Aquila (Freddano, Poliandri, 2018);
- l'analisi della coerenza interna ed esterna tra giudizio auto-attribuito nelle rubriche di valutazione da parte delle scuole e valutazione assegnata da parte dei valutatori esterni (Giampietro, Poliandri, Bianco, 2018);
- la descrizione delle attività a supporto dell'autovalutazione e del miglioramento delle scuole sostenute dagli Uffici Scolastici Regionali e promosse dalle reti di scuole, i cui esiti di ricerca sono presentati nel *Working Paper* INVALSI n. 36/2019 (Fiore & Torelli, 2019).

La prospettiva teorica entro cui sono iscritte le azioni previste dall'Azione 1 del progetto PON Valu.E. - *Valutare la valutazione* è quella proposta da Patton (1997) sulla valutazione del programma. L'avvio di un sistema nazionale di valutazione delle scuole nel nostro Paese consiste nell'introduzione di una politica pubblica e, come tale, rappresenta un programma complesso. Patton (2011) definisce i programmi "complessi" in quanto non lineari, emergenti anche dai

comportamenti e dalle interazioni strategiche (anche non intenzionali) dei soggetti coinvolti; adattabili, quindi incerti, dinamici e in continua co-evoluzione rispetto al sistema esterno. Nessun elemento è predeterminato e non è dunque possibile immaginare la forza delle azioni successive secondo una linea retta di causa ed effetto. Piuttosto questo tipo di programma richiede una continua negoziazione e revisione, frutto del confronto a vari livelli. È dunque interessante comprendere non soltanto se i programmi funzionano ma anche perché e in che modo i programmi hanno successo o falliscono, talvolta del tutto. Secondo quanto sostenuto da Stern e colleghi (2012) è quindi necessario elaborare disegni di valutazione che mettano gli attori portatori di interesse (*stakeholder*) al centro della valutazione, combinando una vasta gamma di prospettive (e di metodi e approcci), al fine di cogliere non esclusivamente gli effetti attesi ma anche quelli inattesi e non intenzionali, che potrebbero rappresentare vincoli per il programma ma anche opportunità per la revisione dello stesso. È il cosiddetto approccio 'contribuzionale' alla valutazione d'impatto (Stern, 2012), secondo il quale la ricchezza delle informazioni è inversamente proporzionale al controllo del programma. Nel modello lineare CIPP adottato per la valutazione delle scuole, i decisori possono esercitare il massimo del controllo sulle risorse (intese in senso ampio di *input*) e sulle attività, quindi sui processi messi in atto in quanto indicati da un programma; di contro, sui risultati e sugli impatti, il massimo livello di informazione sull'evoluzione del programma lo avranno le parti in gioco. È l'approccio di un disegno valutativo complessivamente considerato come partecipativo (Stern, 2016): i partecipanti validano il fatto che le loro azioni e gli effetti di cui hanno fatto esperienza sono legati al



programma; al contempo questo approccio può contribuire a sostenere e ad adottare il programma in quanto viene personalizzato in un'ottica di assunzione di responsabilità rispetto allo stesso, favorendo – quantomeno si auspica – un cambiamento che non può essere indotto per emanazione centralizzata.

In questa prospettiva, proverò quindi a riassumere gli esiti di questo complesso disegno di valutazione della valutazione.

Come già detto nell'Introduzione, i lavori svolti nell'ambito dell'Azione 1 del progetto PON Valu.E. hanno avuto due obiettivi di studio, ossia da un lato quello di validare gli indicatori e la tenuta complessiva del quadro di riferimento rispetto alla sua funzione e al suo utilizzo nell'ambito della valutazione interna e della valutazione esterna delle scuole e, dall'altro, l'obiettivo di approfondire i processi di valutazione interna ed esterna e l'uso che degli strumenti valutativi ne è stato fatto. Da un punto di vista concreto, quindi, il primo obiettivo ha a che fare con il RAV come strumento in sé (o meglio insieme di strumenti); il secondo obiettivo osserva il RAV secondo l'uso che ne viene fatto da parte dei soggetti utilizzatori.

Se osserviamo l'agenda politica italiana degli ultimi cinquant'anni, pur essendo stata molto attiva sul fronte delle riforme scolastiche, a differenze di moltissimi altri paesi, non ha visto contestualmente crescere un'istanza valutativa chiara del sistema di istruzione (Poliandri, 2018). In effetti, la spinta verso la creazione di un sistema di valutazione delle scuole nel nostro Paese è arrivata, circa vent'anni fa, con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla collaborazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico. Nel

documento si proponeva ai Paesi membri dell'Unione Europea di avvalersi della valutazione come strumento per assicurare e migliorare la qualità dell'insegnamento e dei sistemi di istruzione. Autovalutazione e valutazione esterna, in questa prospettiva, sono ritenuti strumenti a supporto delle istituzioni scolastiche. Tali azioni non hanno soltanto finalità di *accountability*, sono piuttosto considerate strategie per rendere le scuole un luogo di *learning* anche organizzativo.

Nella seconda metà degli anni Duemila, in Italia, si avvia una lunga fase di sperimentazioni volta a definire un modello di valutazione interna ed esterna delle scuole: si susseguono i progetti Valutazione del Sistema scolastico e delle scuole (ValSiS), la prima edizione di Valutazione e Miglioramento (VM), il progetto Valutazione Sviluppo Qualità Scuola (VSQ), la seconda edizione di Valutazione e Miglioramento (V&M) e il progetto Valutazione e Sviluppo Scuola (VALeS).

Ma è solo dopo la Comunicazione inviata al Governo italiano nel 2011 dall'Unione Europea che la valutazione delle scuole viene considerata una condizione ineludibile. In quella comunicazione, infatti, si richiedeva al nostro Paese di chiarire e precisare alcuni aspetti considerati rilevanti da attuare per lo sviluppo di un capitale umano sempre più qualificato; fra questi, uno degli aspetti fondamentali era proprio la valutazione delle scuole.

Il 24 agosto 2012 il Consiglio dei Ministri italiano vara lo Schema di Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione (successivamente approvato dal Presidente della Repubblica con Decreto n. 80 del 2013), sancendo così la rilevanza della connessione fra la valutazione interna, la valutazione esterna e il miglioramento, creando una prospettiva di cornice entro cui agire una valutazione volta al



miglioramento, recuperando nella norma il valore orientativo della valutazione stessa.

A fronte di una richiesta sempre più esplicita di usare i dati per una valutazione non autoreferenziale (*data-driven*), emerge l'esigenza di delineare un quadro di riferimento teorico e che esso sia unico e pubblico, descrivendo criteri comuni di valutazione sia interna che esterna.

Il quadro teorico del SNV è frutto dei risultati emersi dalla sperimentazione Valutazione del Sistema scolastico e delle scuole (ValSiS), che si ispira al modello CIPP ed è composto, nella sua versione ultima, da tre dimensioni: contesto, processi e risultati. Queste dimensioni sono a loro volta articolate in aree, indicatori e descrittori all'interno di una Mappa degli indicatori che è costituita da 15 aree, 57 indicatori, articolati in 146 descrittori. Come mostrato, seppur sinteticamente, in questo documento, il quadro di riferimento elaborato rappresenta il frutto di un lungo lavoro di integrazione di aspetti legati alla norma, alle evidenze empiriche mostrate dalla ricerca nazionale ed internazionale di settore e ai valori che intridono la nostra 'idea' di qualità della scuola così come professata anche all'interno della nostra Costituzione. L'integrazione delle banche dati - operazione per nulla banale - ha permesso l'elaborazione di quasi tutti i descrittori presenti nella Mappa degli indicatori che provengono da fonti diverse (es. INVALSI, MIUR, ISTAT, Ministero dell'Interno, Anagrafe dell'edilizia scolastica). Sappiamo però che le raccolte di dati non specificatamente strutturate per l'attività prevista possono rappresentare una fonte di informazioni non pienamente adeguate a rispondere esaustivamente a obiettivi diversi, potendo rappresentare un potenziale limite alla validità di contenuto degli indicatori medesimi. Questo può essere particolarmente vero laddove la necessità di redigere a livello di scuola un

RAV, a seguito di un processo di autovalutazione, richieda di poter utilizzare micro-dati puntuali e aggiornati. È pur vero però che l'integrazione di banche dati dovrebbe permettere di sollecitare e ingaggiare le scuole in un numero sempre minore di rilevazioni. Sarà quindi necessario, nel tempo, affinare le raccolte dei dati con obiettivi sempre più vincolati al processo di autovalutazione delle scuole, bilanciandone però gli aspetti di coinvolgimento diretto delle stesse. La Mappa degli indicatori prevede dati provenienti da fonti diverse, motivo per cui è necessaria una organizzazione sistematica e sempre più integrata dei dati e delle risorse. Allo stesso tempo abbiamo però contezza - e siamo di questo confortati - dell'alto grado di adesione alle scuole a questo percorso seppur complesso; sappiamo infatti che il Questionario Scuola che l'INVALSI predispose da rivolgere alle scuole per la raccolta specifica di dati per l'elaborazione di circa il 60% dei descrittori presenti nella Mappa degli indicatori, tutti riguardanti aree di processo (Questionario Scuola INVALSI) e ad oggi proposto in due edizioni (2015 e 2017), ha ricevuto un altissimo tasso di rispondenza da parte delle scuole del primo e del secondo ciclo, statali e paritarie del nostro Paese. I dati così puntuali, rilevati a livello di singola istituzione scolastica, hanno rivelato una vera e propria miniera di informazioni sui processi e sul funzionamento delle scuole italiane. Gli indicatori elaborati dall'INVALSI sono stati considerati di grande potere informativo anche da istituzioni come l'ISTAT che, nell'anno 2018, ha ritenuto di chiedere all'INVALSI di redigere, a partire dal Rapporto 'I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALeS e VM', uno specifico capitolo dal titolo *Una scuola che costruisce reti e relazioni* (Poliandri, Fortini, Pranterà,



2018), inserito nel Rapporto annuale ISTAT sullo stato del Paese. Anche per l'VIII *Atlante dell'Infanzia (a rischio)* di Save The Children, curato da Giulio Cederna e Diletta Pistono, edito da Treccani, sono stati utilizzati i dati rilevati con il Questionario Scuola che l'INVALSI predispone per il RAV e grazie ai quali sono state elaborate molte delle Mappe grafiche presenti nel volume e realizzati i testi a corredo.

Pur rilevando informazioni così importanti, non si può però non considerare il tema dell'aggiornamento continuo che tali rilevazioni massive necessitano: c'è infatti da chiedersi se e come queste informazioni siano valide nel tempo a seguito delle diverse - e continue - ondate di dimensionamento delle scuole. L'infrastruttura per la rilevazione dovrebbe poter tenere in considerazione di questi continui cambiamenti, sia a livello di scuola sia per macro-area geografica. Molti degli indicatori del Questionario Scuola sono ancora attuali; tuttavia l'introduzione di una nuova normativa in ambito scolastico richiede un confronto sempre più serrato con la concreta articolazione della prassi nei contesti reali. Emerge quindi una necessità di revisione di alcuni aspetti del Questionario anche attraverso un nuovo processo di co-costruzione con gli *stakeholder* delle aree di senso dello strumento, come avvenuto all'epoca della sua iniziale progettazione, ossia di un tempo concreto per il rinnovo di un patto con le scuole e di sperimentazione continua con esse.

Altra sfida rilevante è quella del *feedback* offerto alle scuole grazie a questi dati: quali forme di rappresentazione dei dati possono essere messe in atto affinché anche il lettore meno esperto possa interpretare correttamente i dati e da questi crearne stimolo per il miglioramento? Quest'ultimo punto, nei fatti, riguarda tutti gli indicatori presenti nel RAV ed è un ingaggio al quale

chi si occupa di questi aspetti sa che non può sottrarsi. Più in generale, il processo valutativo si basa su evidenze e, per questo motivo, prevede una richiesta continua di dati alle scuole prima, durante e dopo i processi valutativi, che deve essere efficiente ed esaustiva. Una pista di approfondimento che si potrebbe ulteriormente perseguire riguarda l'individuazione di indicatori riferiti all'area delle competenze chiave europee afferenti alla dimensione degli Esiti, per la quale non sono ancora forniti indicatori a livello centrale, data la complessità sia della definizione sia dell'operationalizzazione e standardizzazione degli stessi, come mostra il dibattito nazionale e internazionale di settore.

Un altro aspetto rilevante da considerare è anche l'infrastruttura che accompagna i processi di valutazione interna ed esterna, in particolare l'autovalutazione delle scuole: tenuto conto che il RAV è composto da una grande numerosità di dati provenienti da fonti diverse, si ritiene fondamentale, anche nell'ottica dell'efficienza e dell'efficacia dei processi valutativi, favorire un sempre migliore collegamento tra gli enti che forniscono i dati attraverso la promozione di un sistema informativo integrato che favorisca la circolazione e lo scambio di dati sempre aggiornati. È quindi sempre più indispensabile definire le modalità per facilitare l'aggiornamento dei dati rendendoli attuali nel momento in cui servono per l'autovalutazione e/o la valutazione esterna. In termini più generali, il SNV è costituito da fasi che richiederebbero di essere tra loro meglio allineate, anche in relazione al momento in cui vengono concretamente richiesti i dati alle scuole, ripensandone nel complesso l'attuale tempistica.



Continuando ad osservare il RAV inteso come strumento in sé (o meglio come insieme di strumenti), come abbiamo già avuto modo di sottolineare, all'interno del RAV nelle sezioni degli Esiti e dei Processi sono incluse le rubriche di valutazione. Nel corso dell'autovalutazione le scuole sono invitate a esprimere un giudizio su di una scala a 7 livelli; alcuni livelli sono illustrati in forma analitica (primo, terzo, quinto e settimo livello), mentre per quelli intermedi non vi è alcuna forma di descrizione. In totale le scuole sono chiamate ad esprimere un giudizio su 11 rubriche. Le rubriche sono state validate attraverso due differenti studi.

Nel primo studio sulle caratteristiche delle rubriche e il loro utilizzo è emerso che le rubriche di valutazione del RAV sono valide e affidabili da un punto di vista psicometrico e che le scuole distribuiscono il giudizio auto-attribuito equamente in tutti i livelli, utilizzando quindi tutti e 7 i livelli della scala; inoltre non si riscontrano casi di *response set* (il tasso è vicino allo zero per tutte le rubriche). Emerge quindi una prospettiva di autovalutazione consapevole delle scuole, che si riflette nell'attribuzione del giudizio, frutto di una riflessione reale sui dati a loro disposizione. Data la distribuzione equa dei giudizi su tutti i livelli e l'assenza di *response set* è corretto non relegare il processo di autovalutazione condotto a un mero atto burocratico, bensì valorizzarlo in quanto rappresentativo di un reale processo di riflessione delle scuole. È utile dunque riflettere su come preservare tale processo nel tempo.

Dal secondo studio, riguardante il contenuto delle motivazioni formulate dalle scuole all'interno dell'area delle rubriche a supporto ed esplicitazione del livello auto-attribuito, emerge che le scuole tendono a riportare nelle motivazioni i temi dei descrittori delle rubriche, ma li dettagliano in maggior misura in termini di obiettivi,

progetti e/o attività svolte al fine di far emergere punti di forza e criticità di quanto dettagliato. Le rubriche rappresentano quindi uno strumento utile alla strutturazione di un percorso che conduce alla formulazione delle motivazioni riportate nei giudizi; le analisi mostrano la condivisione di un lessico comune nell'ambito dell'autovalutazione. Adottare un lessico comune può significare rendere merito di quanto svolto, non solo al proprio interno tra gli addetti ai lavori, ma anche all'esterno con gli *stakeholder* e i famigliari degli studenti. Le scuole quindi, grazie alle rubriche, costruiscono dei propri repertori rispetto ai quali pianificare le attività future. Per poter supportare le scuole in questo processo, una direzione di ricerca potrebbe essere quella di entrare nel merito del processo di costruzione di senso nell'attribuzione dei giudizi coinvolgendo le scuole attraverso un confronto aperto per comprenderne i meccanismi e supportarli.

Proprio in questa direzione è stato infatti condotto lo studio metavalutativo dell'INVALSI che ha avuto l'obiettivo di testare l'efficacia e l'impatto del RAV al fine di comprendere la qualità del percorso di autoanalisi intrapreso dalle scuole attraverso l'attribuzione dei giudizi intesi nella loro forma *narrativa*. Al riguardo è stato condotto uno studio esplorativo al quale è seguita un'analisi statisticamente rappresentativa dei RAV di 725 istituzioni scolastiche (risultati di prossima pubblicazione). La finalità dello studio preliminare è stata quella di individuare i criteri per definire un costrutto di qualità dell'autovalutazione, da applicare su un campione sempre più ampio di RAV, attraverso l'analisi testuale dei seguenti campi aperti: punti di forza, punti di debolezza, motivazioni del giudizio,



motivazione delle scelte e delle priorità. Dall'analisi delle "Motivazioni dei giudizi" emerge chiaramente una tendenza generalizzata ad usare parole per esplicitare riflessioni a partire dai risultati e/o dai dati della scuola. Le scuole mostrano quindi di riferirsi alle informazioni e ai dati presenti nel RAV, utilizzandoli come elementi di confronto per l'attribuzione del giudizio. Nelle aree riferite agli Esiti vi sono un maggior numero di riferimenti ai dati e al confronto con i *benchmark* di riferimento, mentre in quelle afferenti ai Processi le scuole si concentrano maggiormente sui risultati ottenuti in termini descrittivi. Il RAV ha comunque favorito in generale un percorso di autoanalisi *data-driven*. Dall'analisi testuale delle Motivazioni emerge, inoltre, che le scuole esprimono dei giudizi rispetto a tutti i temi ritenuti rilevanti dal quadro di riferimento del RAV e questo conferma il fatto che le scuole riflettono sugli aspetti che compongono il costruito di qualità definito teoricamente. In generale le scuole hanno curato la compilazione del RAV; infatti, come ci si aspettava, dall'analisi della distribuzione delle parole a valenza positiva e negativa emerge che le prime sono sovrarappresentate nelle motivazioni delle scuole collocate nei livelli medio-alti (livelli da 5 a 7), mentre le seconde sono sovrarappresentate nelle scuole auto-collocatesi nei livelli medio-bassi (livelli da 1 a 3). Per quanto il RAV rappresenti la cristallizzazione del processo di autovalutazione, questi elementi ci possono far presupporre che le scuole abbiano sfruttato appieno la possibilità di riflettere su di sé, utilizzando gli stimoli proposti che hanno contribuito a definire i temi affrontati dalle scuole nelle Motivazioni. Come già abbiamo avuto modo di dire, gli stimoli

testuali presenti negli strumenti sono stati utilizzati dalle scuole come un *repertorio* dal quale poter attingere e hanno contribuito a creare un lessico comune sull'autovalutazione. Inoltre, rispetto all'utilizzo di parole direttamente collegate all'analisi dei dati e al confronto con i valori di riferimento, le scuole con precedenti esperienze di autovalutazione non presentano, nelle Motivazioni, differenze sostanziali con le scuole che non dichiarano di avere un'esperienza pregressa. Almeno da questo punto di vista, quindi, sembra che le scuole che non avevano mai svolto l'autovalutazione secondo modelli strutturati non hanno comunque riscontrato degli svantaggi nella redazione del RAV. Approfondire dunque le narrazioni riportate dalle scuole nel RAV al fine di individuare la qualità del percorso di autoanalisi e autovalutazione si rivela necessario anche per vederne i cambiamenti nei RAV successivi e a seguito delle novità introdotte. Il RAV, infatti, è uno strumento di autovalutazione che solo successivamente è stato reso pubblico su Scuola in Chiaro; le domande che ci dovremmo quindi porre sono: sono stati previsti degli effetti dovuti all'introduzione di tale innovazione? E qualora questi siano stati individuati, sono stati raggiunti? E quali sono gli effetti inattesi? Gli studi metavalutativi messi in campo dall'INVALSI, a seguito di questa prima ricerca svolta su un materiale ricchissimo, potranno rispondere a questa domanda al fine di comprendere se e quale cambiamento sia avvenuto in termini di vocabolario nella redazione del RAV da parte delle scuole, alla luce di questa consapevolezza.

Come si può osservare il panorama di questi esiti apre a nuovi scenari di indagine,



che coinvolgono diversi aspetti fondanti e necessitano di allargare l'ascolto agli *stakeholder*, dal momento che questi interagiscono, seppur in diversa misura, con il RAV. Abbiamo già detto che, in questa prospettiva, il RAV può essere considerato come uno strumento di 'confine' in quanto rappresenta un luogo liminare di incontro fra comunità diverse, interessate e coinvolte nel mondo della scuola, e che - grazie al RAV, per il tramite del RAV, a causa del RAV - dialogano. Ad esempio, il RAV è uno strumento ad uso della valutazione interna ed esterna: è rilevante conoscere quali sono le aree (e quindi gli indicatori) considerate più rilevanti da chi ha condotto l'autovalutazione e quali invece dai valutatori esterni, o quale uso dei risultati dell'autovalutazione sia fatta dagli uni e dagli altri.

La letteratura di settore distingue tra uso concettuale e uso strumentale dei risultati dell'autovalutazione. L'uso concettuale prevede che le scuole avviino un processo di riflessione attraverso l'analisi e l'interpretazione dei risultati della valutazione, senza necessariamente intraprendere azioni di miglioramento; nell'uso strumentale, invece, i risultati dell'autovalutazione possono guidare le decisioni verso il miglioramento. È all'interno di questa prospettiva teorica che abbiamo studiato l'uso del RAV da parte dei soggetti coinvolti, nonché l'atteggiamento da essi mostrato nei confronti dell'autovalutazione.

Partendo dai Nuclei di Autovalutazione, oggi sappiamo che sono composti in modo eterogeneo per numerosità e per ruolo. Il numero medio di componenti è pari a 5; vi appartengono i docenti che si occupano di valutazione, i referenti per le prove INVALSI, i collaboratori del dirigente scolastico, le funzioni strumentali, in alcuni casi i rappresentanti dei genitori e, in poche scuole del II ciclo, anche gli studenti. La

maggior parte dei dirigenti scolastici e dei componenti dei NAV attribuiscono all'autovalutazione una funzione conoscitiva, di cambiamento, di stimolo alla riflessione interna e di crescita professionale del personale, mentre viene meno la funzione di *accountability*. Nella maggior parte delle scuole, a sostegno dell'autovalutazione, sono stati organizzati gruppi di lavoro interni; più della metà delle scuole ha organizzato seminari informativi rivolti ai docenti, alcuni anche ai genitori, e ha previsto un'incentivazione economica per i componenti del NAV; circa la metà delle scuole ha partecipato ad attività di collaborazione in rete con altre scuole.

Il processo di autovalutazione è complessivamente ritenuto sostenibile, anche se tra gli elementi di criticità emergono il tempo e il carico amministrativo richiesti, lo scetticismo e la diffidenza di alcuni colleghi nei confronti del processo e la difficoltà di coinvolgere o rappresentare tutti coloro che sono coinvolti nella scuola, compresi gli studenti e i genitori. Il RAV è ritenuto uno strumento a sostegno dell'autovalutazione valido ed efficace, in quanto in grado di rispecchiare la realtà in termini di punti di debolezza e di individuazione di aree di miglioramento; gli indicatori nel loro complesso sono tutti considerati rilevanti in relazione alle dimensioni considerate e formulati in modo chiaro e comprensibile, anche se si riscontra una carenza di informazioni relative al Contesto. I componenti dei NAV riconoscono che con l'autovalutazione è possibile comprendere meglio il funzionamento della scuola e si è più orientati al cambiamento, soprattutto a livello organizzativo, meno sugli aspetti didattici. Altrettanto rilevante, seppur meno praticata, è considerata la condivisione degli esiti della valutazione con le famiglie.

La maggior parte dei dirigenti scolastici ha partecipato alle conferenze di servizio



organizzate dall'USR, sulla struttura del RAV, sull'uso degli indicatori per l'autovalutazione e sulla definizione delle priorità. Meno della metà dei componenti dei NAV ha ricevuto formazione sull'autovalutazione. La formazione rivolta ai componenti dei NAV è in prevalenza erogata dagli USR, seguita da iniziative proposte dalle reti di scuole, dalle associazioni professionali e dalle Università, seppur in via residuale. All'interno di un atteggiamento complessivamente positivo nei confronti del processo di autovalutazione, i dirigenti scolastici mostrano un atteggiamento verso l'autovalutazione ancora più favorevole rispetto ai componenti dei NAV. Ma è rilevante in questo contesto sottolineare come tra i componenti dei NAV, coloro che hanno partecipato a precedenti esperienze di formazione sull'autovalutazione mostrano un atteggiamento più positivo verso l'autovalutazione rispetto a chi non vi ha mai preso parte. In linea con la letteratura internazionale, la formazione continua e l'assiduo supporto alle scuole per i processi di autovalutazione contribuiscono a comprenderne il senso e a valorizzarne l'uso in termini di apprendimento organizzativo. Questo potrebbe/dovrebbe passare anche attraverso il riconoscimento del Nucleo di Autovalutazione come attore sociale, provando a riconoscerne, a livello di sistema, il ruolo e a individuarne linee di sviluppo all'interno dell'organizzazione della scuola, come già si sta sperimentando in alcuni paesi dove questi processi sono attivati da più tempo (i cosiddetti *data team* costituiti nei Paesi Bassi e successivamente sperimentati dalla Svezia alla Gran Bretagna fino ai paesi del Sud America).

Come abbiamo già avuto modo di dire, nel SNV la valutazione è *data-driven*, per tale motivo è importante che i dati e le

informazioni fornite per i processi valutativi interni ed esterni alle scuole siano accurati, attuali, chiari, proposti attraverso strumenti *user-friendly*, ritenuti rilevanti dagli utilizzatori e rispondenti ai bisogni dei beneficiari. Gli strumenti utilizzati nella valutazione devono quindi essere validi da un punto di vista interno, ma anche esterno, richiedendo quindi un accordo esplicito o implicito da parte degli utilizzatori; ciò è dovuto al carattere eminentemente stipulativo del rapporto di indicazione.

Altri attori coinvolti nel percorso valutativo delle scuole sono i Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), composti – come da indicazione del DPR 80/2013 - da tre valutatori con differenti profili professionali, ossia un dirigente tecnico che ha il compito anche di coordinare il NEV, un docente o un dirigente scolastico con esperienze pregresse nell'ambito della valutazione (il Profilo A, interno alla scuola) e un ricercatore esperto in metodologia delle ricerche sociali o nella valutazione delle organizzazioni (il Profilo B, esterno al mondo della scuola). L'articolazione del RAV in dimensioni, aree e indicatori è ritenuta dai valutatori esterni efficace e adeguata per approfondire gli aspetti rilevanti di una scuola; in particolare la dimensione dei Processi è ritenuta cruciale per approfondire le priorità e gli obiettivi di processo che le scuole scelgono di darsi al termine del percorso di autovalutazione e cristallizzate nel RAV. Il quadro complessivo si delinea dunque come molto soddisfacente, come già si è potuto osservare fra i componenti del Nucleo di Autovalutazione. Tuttavia alcune differenze si possono osservare, a partire dalla considerazione che, in generale, i dirigenti tecnici esprimono giudizi un poco più critici



rispetto ai profili A e B su tutta la struttura del RAV.

Le tre dimensioni in cui è strutturato il RAV sono ritenute valide, con un maggior accordo per la dimensione degli Esiti e un minor accordo per quella del Contesto e le risorse. Le tre aree della dimensione degli Esiti di cui si dispone di dati a livello centrale (e quindi esclusa l'Area delle Competenze chiave europee) ricevono un giudizio più apprezzabile: l'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali, seguita dai risultati scolastici e a distanza. A queste si aggiungono le aree che afferiscono alla dimensione dei Processi (Pratiche educative e didattiche), in particolare Continuità e orientamento, e Risorse professionali, (riferita alla dimensione dei Processi - pratiche gestionali e organizzative). Invece l'area considerata maggiormente critica è quella del Territorio e capitale sociale afferente alla dimensione del Contesto e risorse.

Il RAV è considerato indiscutibilmente uno strumento con un grande potere informativo; tuttavia i valutatori sostengono quanto esso non sia del tutto in grado di restituire, attraverso la dimensione del dichiarato, l'eterogeneità delle realtà scolastiche in una fotografia che sia nitida, attuale e completamente esaustiva, specialmente per tutti gli aspetti di Contesto e alcuni di Processo, quali quelli legati al curriculum e all'ambiente di apprendimento.

Del resto, come ci aspettavamo, il RAV è inteso come una base conoscitiva iniziale di una scuola che, in sede di visita di valutazione esterna, si arricchisce di sfumature valoriali e si completa attraverso l'uso di strumenti finalizzati alla conoscenza in profondità dei processi che i dati possono, nel concreto, descrivere solamente in modo parziale. Fa comunque

riflettere come, in accordo con i Nuclei di Autovalutazione e i dirigenti scolastici intervistati, le aree considerate maggiormente critiche in quanto considerate meno esaustive e chiare afferiscono al Contesto e ad alcuni aspetti di Processo, in particolare a quelli maggiormente legati alle situazioni d'aula (curriculum e l'ambiente di apprendimento). Nel primo caso, gli indicatori di Contesto e, in particolare, quelli riferiti al territorio e capitale sociale, hanno un livello di confronto (la Provincia, la Regione o la macro-area regionale, il livello nazionale) troppo elevato per individuare puntualmente vincoli e opportunità di un contesto (anche interno) piuttosto circoscritto e con il quale la singola scuola ha il dovere di confrontarsi. Il potere informativo di dati così astratti, e quindi considerati non del tutto coincidenti con la realtà che la scuola vive, merita un approfondimento specifico al fine di migliorare nel concreto le misure o di individuarne di nuove, con l'esplicita esigenza di restituire le peculiarità di ciascun contesto. E questo è rilevante sia per chi si autovaluta, sia per chi ripercorre quel processo di autovalutazione con occhio esterno. Per ciò che riguarda la difficoltà di restituire informazioni sui processi più attinenti a ciò che accade in classe, a differenza invece di quelli relativi alle pratiche organizzative e gestionali come l'orientamento strategico, le risorse professionali o i processi legati alla relazione con il territorio e le famiglie, o quelli più legati alla norma e comunque a una politica gestita a livello di scuola quali quelli relativi all'inclusione, alla continuità e all'orientamento, non pare essere casuale per due motivi prevalenti. Innanzi tutto perché le percezioni degli insegnanti e degli



studenti non sono considerate nel RAV attuale, pur essendo state previste nella Mappa degli indicatori all'inizio della sua messa a regime. Nessuna informazione di 'clima' è quindi rilevata e restituita alle scuole. Al contrario, nelle sperimentazioni sono stati diversi gli strumenti utilizzati per approfondire le percezioni degli *stakeholder* delle scuole; questi strumenti non sono stati utilizzati nella messa a regime del SNV. Dalle passate sperimentazioni possiamo quindi apprendere ancora qualcosa in tale direzione. In aggiunta nel processo di valutazione, così come disegnato dal DPR 80/2013, non è prevista in alcun modo l'osservazione delle classi e in classe; non è quindi possibile sostenere i NEV né centralmente, con dati rilevati ed eventualmente forniti, né dotarli di strumenti propri di osservazione. Le uniche informazioni che si hanno sono quindi rappresentate dal 'dichiarato' delle scuole rilevato attraverso il Questionario Scuola elaborato dall'INVALSI a supporto del processo di autovalutazione. Ancora una volta potrebbe essere utile imparare dagli esiti delle sperimentazioni attuate prima della messa a regime del SNV, visto che tali strumenti di osservazione erano stati elaborati e utilizzati su larga scala.

A questi limiti – ben conosciuti – del percorso, che rappresentano dunque limiti anche dello strumento, si è comunque cercato di ovviare lasciando molti campi aperti nel RAV, invitando le scuole a inserire altri indicatori o aspetti a corredo dei descrittori forniti centralmente per permettere di approfondire lo studio sulla propria realtà scolastica. La parte narrativa del RAV che segue gli indicatori e riguarda l'espressione dei punti di forza e di debolezza e le motivazioni del giudizio che la scuola si attribuisce in ciascuna area è

ritenuta rilevante dai NEV, sia per contestualizzare l'interpretazione dei dati sia per comprendere il giudizio che le scuole si sono auto-attribuite.

Dal punto di vista della tenuta del sistema è chiaro che rilevante è la coerenza interna ed esterna dei due processi, quello autovalutativo e quello della valutazione esterna. Per fare questo sono stati condotti dall'INVALSI degli studi di approfondimento. Sappiamo, infatti, che, come previsto dalla norma del SNV, il miglioramento si configura come un percorso mirato all'individuazione di una strategia che le scuole potrebbero mettere in atto a partire dalle priorità e dai traguardi individuati, verso cui orientare la pianificazione delle azioni di miglioramento (il piano di miglioramento). Le priorità definiscono i traguardi di medio-lungo periodo circa il miglioramento degli esiti degli studenti così come intesi dal quadro di riferimento del RAV e afferiscono alla *mission* di ciascuna scuola, ossia al successo formativo di ogni alunno, da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona. Gli obiettivi di processo sono piuttosto obiettivi operativi di breve termine, che dovrebbero essere individuati in quanto funzionalmente collegati alle priorità; essi rappresentano una descrizione delle attività e degli interventi che le scuole prevedono di realizzare per raggiungere i traguardi delineati. Nella redazione dell'ultima sezione del RAV, le scuole sono invitate a indicare un numero contenuto di priorità e di traguardi relativi a una al massimo due aree degli Esiti. Allo stesso modo, il numero di obiettivi di processo dovrebbe essere limitato. Come definito dal SNV, le priorità e gli obiettivi di processo individuati da una



scuola in fase di autovalutazione possono essere oggetto di revisione ragionata da parte dei NEV, in seguito al processo di valutazione esterna. Il NEV può dunque condividere del tutto o in parte le priorità e gli obiettivi individuati da ciascuna scuola, suggerendo di riconsiderare le priorità e gli obiettivi di processo individuati, motivandone le ragioni. Al termine del processo di valutazione esterna, il NEV collegialmente esprime un proprio giudizio sulle rubriche di valutazione, motivandolo; dopo aver valutato ciascuna delle aree che compongono il quadro di riferimento, i NEV esaminano le priorità. Sappiamo che, considerando la dimensione degli Esiti, le scuole definiscono le priorità nelle aree di maggiore criticità: all'interno delle singole aree, le scuole che si assegnano priorità in quella specifica area si autovalutano con punteggi mediamente più bassi delle scuole che non si assegnano priorità in quell'area. Scelgono quindi priorità in aree di esito che in effetti considerano punti di debolezza.

Differente è il comportamento delle scuole nelle aree dei Processi; infatti, il giudizio che la scuola si auto-attribuisce non incide sulla scelta dell'area in cui formulare gli obiettivi di processo: le scuole che si autovalutano positivamente in un'area dei Processi, possono assegnarsi comunque obiettivi di processo in quella stessa area. Le scuole quindi non considerano gli obiettivi di processo come obiettivi di miglioramento in sé, e individuandoli sia in aree considerate deboli, sia in quelle considerate forti, piuttosto mostrano di ritenerli leve per il miglioramento, coerentemente con il fatto che gli stessi devono essere funzionali al raggiungimento delle priorità individuate nelle aree degli Esiti. Osservando i due processi valutativi congiuntamente, per più della metà delle scuole i punteggi attribuiti

dai NAV e quelli espressi dai NEV sono concordi. In particolare la concordanza è rilevante, nelle aree dei Risultati scolastici e dei Risultati a distanza, nelle aree della Continuità e orientamento, dell'Orientamento strategico e organizzazione della scuola e dei Rapporti con le famiglie e integrazione con il territorio. È inoltre confermata dal fatto che vi è una correlazione tra i due giudizi significativamente positiva e forte. Le aree di maggiore discordanza hanno a che fare con quelle legate all'ambiente di apprendimento e al curriculum. Abbiamo già avuto modo di sottolineare le difficoltà che emergono, seppur limitate, dalla configurazione stessa di SNV su questi aspetti. Per ciò che riguarda priorità e obiettivi invece, i NEV non considerano sempre coerenti con i risultati dell'autovalutazione le scelte fatte dalle scuole: circa un terzo delle priorità e degli obiettivi di processo individuati dalle scuole, infatti, non sono stati condivisi dai valutatori esterni. E questo per diversi motivi: in quanto espressi in numero troppo elevato, oppure perché troppo generici o perché, nel caso degli obiettivi di processo, non coerenti, con le priorità individuate nella dimensione degli Esiti. In particolare gli obiettivi di processo sono considerati talvolta non rilevanti in quanto espressi in un'area giudicata positivamente dalla scuola. Al di là degli altri motivi adottati dai NEV per considerare modificabile o parzialmente modificabile una priorità e un obiettivo di processo, in questo aspetto preciso si mostrano due differenti prospettive nel considerare gli obiettivi di processo; da una parte le scuole, ritenendoli leve per il miglioramento, li individuano indifferentemente in aree giudicate forti o in quelle valutate come più deboli, dall'altro i



NEV che, seppur non in misura maggioritaria, ritenendoli essi stessi *tout court* obiettivi di miglioramento, non li condividono quando scelti ad esempio in aree considerate forti dalla scuola. Questo aspetto di mancata coerenza fra i due processi merita sicuramente un approfondimento ulteriore che permetta di trovare una soluzione in grado di conciliare le due prospettive che devono comunque tenere in conto come gli obiettivi di processo, rappresentando aspetti operativi, non necessariamente devono essere legati ad una valenza negativa ad essi attribuita: la cifra più rilevante per definirli è, infatti, quanto essi siano funzionali all'auspicato raggiungimento del traguardo da parte della scuola. Questi aspetti permettono all'INVALSI anche di ripensare i percorsi di formazione e di *follow up* dei valutatori che compongono i NEV. Appare infatti evidente che, mentre sull'aspetto più prettamente valutativo, il protocollo è coerente e maggiormente condiviso nella comunità dei NEV, gli aspetti più di supporto e proattivi devono ancora essere allineati, scontando - probabilmente - una maggiore influenza di posizioni personali dei componenti dei NEV, dato che quelle comuni ancora non sono divenute patrimonio di tutti per questo specifico aspetto. La formazione di *team* di valutazione esterna eterogenei, per quanto considerata perlopiù vincente anche dai Nuclei di Autovalutazione delle scuole che sono state coinvolte in una visita di valutazione esterna, richiama tuttavia la questione dei differenti *background* professionali dei valutatori che devono, nei fatti, 'imparare' ad integrarsi; inoltre appare necessario comprendere in che modo possiamo soddisfare il binomio ruoli diversi/ bisogni formativi diversi. In questo senso il nostro è ancora un sistema giovane

e necessita di ricerche approfondite specifiche che l'INVALSI sta mettendo in campo all'interno del progetto PON Valu.E come linea di sviluppo dei prossimi anni, al fine di fornire una formazione a sostegno dei nuclei di valutazione, sia interni, sia esterni, sempre più stringente. Un'altra sfida di cui tenere conto ha a che fare con il presupposto teorico stesso che informa il lavoro di entrambi i nuclei, ossia la triangolazione delle fonti, dei dati e dei punti di vista che è una risorsa ma è anche un approccio molto complesso della ricerca valutativa. È rilevante quindi riflettere su quali strategie e quali strumenti possono rendere i processi valutativi ancora più agili e comprendere come supportare i nuclei nello sviluppare tali competenze complesse.

Per tale motivo l'INVALSI ha condotto una ricerca volta a studiare le azioni di supporto ai processi di autovalutazione e miglioramento delle scuole promosse dagli USR e dalle reti di scuole sul territorio italiano all'indomani dell'apertura del RAV nel corso del 2015. La documentazione prodotta dalle reti di scuole finanziate dal DM n. 435 del 16 giugno 2015 è stata oggetto di un'analisi testuale molto articolata.

Dall'analisi di quanto pubblicato sui siti degli USR si riscontrano due differenti tipologie di attività a supporto dell'autovalutazione e del miglioramento: da un lato vi sono gli istituti scolastici che già da tempo lavorano su queste tematiche e quindi rielaborano e apportano un contributo diretto ai suggerimenti ministeriali (Veneto, Lombardia, Piemonte, Liguria, Emilia Romagna, Marche, Toscana, Abruzzo, Lazio, Campania e Puglia), dall'altro vi sono le scuole che seguono i modelli ministeriali predefiniti loro proposti. Le forme di accesso alla documentazione proposte nei siti degli USR



sono le più diverse e variano a seconda del livello sub-regionale e sovra-regionale. Tra le tematiche che appaiono con maggior frequenza si riscontrano la pubblicazione degli atti ministeriali, l'organizzazione di Conferenze di servizio e la promozione di reti di scuole; meno frequenti sono gli incontri con soggetti esterni. Le regioni che hanno al proprio interno reti di scuole interessate all'autovalutazione sono 13 in cui i modelli teorici di riferimento riscontrati sono i più svariati e riferiti alla certificazione ISO 9000, ai modelli EFQM (*European Framework for Quality Management*) e CAF (*Common Assessment Framework*), all'accREDITamento regionale per la formazione professionale, alla *School Based Review*, al *Peer Review* e al modello CIPP. Dalla ricognizione effettuata sono state individuate 15 reti di scuole di cui 12 ancora attive; le 3 reti che hanno concluso la propria attività hanno terminato prima dell'avvio dell'SNV. Delle 12 reti di scuole, 5 fanno riferimento diretto al modello di valutazione e miglioramento proposto dal SNV, e 4 di queste sono nate nel 2015. La numerosità delle scuole presenti nelle reti, varia: alcune contano oltre 200 istituzioni scolastiche, altre invece sono composte da non più di 12 scuole. Dall'analisi documentale dei progetti finanziati dal DM 435/15 svolta sull'oggetto dei progetti emergono tre linee di azione, ossia quella più frequentemente individuata (N = 211) che afferisce a una macrocategoria definita dei Processi, seguono quella delle Attività e quella degli Esiti, rispettivamente con 165 e 161 progetti. Dall'analisi delle parole-tema articolate per macro-aree (Esiti, Processi, Attività) emerge che per quanto attiene la dimensione degli Esiti, intesa come i Risultati degli studenti, il 27,1% si riferisce alle Competenze chiave e di cittadinanza (ora Competenze chiave europee) cercando di sopperire quindi allo scarso orientamento fornito dal RAV in questo

ambito, visto il dibattito in atto, anche internazionale, sulla difficoltà di standardizzare tali competenze per essere rilevate e dunque restituite come dati fra gli indicatori. Per la macrocategoria dei Processi emerge l'attenzione verso l'Innovazione didattica (16,6%), seguita da pochi punti percentuali di scarto dal Curricolo (14,8%); infine per quella delle Attività si riscontra una maggior frequenza di attività di Formazione (34,9%).

Dall'analisi del contenuto emerge la rilevanza che i percorsi di autovalutazione rappresentano nei fatti un piano di riferimento strutturato, grazie alla predisposizione di un modello comune, che può diventare espressione di una collegialità di vedute e di competenze diverse. Al riguardo il 40% degli istituti scolastici ha elaborato un proprio modello di progetto sulla base delle categorie concettuali presenti all'interno del RAV, distinguendo tra Esiti e Processi. Rispetto alle tematiche dichiarate espressamente nell'oggetto dei progetti attuati dalle scuole a seguito del DM 435/15, sarebbe utile approfondire se e come esista un'attenzione all'interno del progetto affinché non vi sia un solo ambito di lavoro ma sussista un legame tra Processi, Attività ed Esiti. Inoltre, vista la spinta operata dal supporto avvenuto grazie al DM 435/15, sarebbe utile comprendere se le reti di scuole hanno elaborato in autonomia piani strategici futuri di supporto ai processi di autovalutazione. Infine, sarebbe necessario individuare un modello volto alla diffusione e trasparenza delle informazioni all'interno dei siti degli USR, tale da permettere di coinvolgere altri soggetti nella formazione e nel supporto dei processi valutativi delle scuole.

Come abbiamo già indicato, diverse ricerche di settore a livello internazionale evidenziano come gli istituti scolastici possiedono capacità progettuali differenti



nella predisposizione di percorsi di autovalutazione coerenti con gli obiettivi preposti; nell'individuazione di indicatori adeguati; nella capacità di saper leggere e interpretare i dati e di saperli utilizzare in modo adeguato per progettare azioni di miglioramento (Blok *et al.*, 2008; Bubb *et al.*, 2007; Chvål *et al.* 2010). Emerge, quindi, l'importanza dello sviluppo della cultura valutativa nei luoghi in cui si realizza l'apprendimento, attraverso azioni di supporto come la formazione in servizio o azioni pilota, che prevedono interventi formativi dei docenti in ambito valutativo. La finalità complessiva è quella di migliorare le competenze e la capacità di intervento del dirigente scolastico e degli insegnanti a partire dal contesto in cui operano. Creare dunque occasioni sempre più centrate sulla singola istituzione scolastica o su scuole dalle simili caratteristiche nei diversi territori, con l'obiettivo di realizzare davvero la finalità complessiva del SNV, ossia valorizzare il valore formativo e di orientamento della valutazione, appare come un passaggio ineludibile. Fra le azioni possibili, nell'ambito del Progetto PON Valu.E., l'INVALSI conduce l'Azione 2 - Sostenere l'autovalutazione delle scuole - che ha come finalità quella di testare l'efficacia di modelli formativi diversi a supporto delle attività di autovalutazione delle scuole così come delineate dal SNV. All'interno di tale azione è prevista l'individuazione tramite procedura pubblica di alcuni soggetti

affidatari, ciascuno afferente ad una macro-area del territorio nazionale, che dovranno progettare e realizzare attività di formazione e di supporto specialistico in presenza e/o a distanza, anche attraverso l'implementazione di soluzioni tecnologiche avanzate, presso un campione di scuole individuate dall'INVALSI. L'Istituto, in questa azione, svolge il ruolo di controllo ed elabora la progettazione generale dell'azione all'interno di una prospettiva scientifico-pedagogica delineata, nell'ottica dell'esercizio del coordinamento funzionale, sviluppando il disegno valutativo delle azioni di formazione e di intervento.

I risultati dell'Azione 1 del progetto PON Valu.E., oltre a presentare la sostanziale validità del percorso intrapreso, pur con i limiti che sono stati evidenziati e le proposte per superarli e migliorare lo sviluppo complessivo del sistema stesso, restituiscono uno sguardo plurale sulla valutazione delle scuole (i componenti dei nuclei di autovalutazione, i dirigenti scolastici, i valutatori esterni) ed evidenziano l'importanza del punto di vista dei principali interessati ai processi valutativi, le scuole, con l'obiettivo di supportare attivamente lo sviluppo di competenze decentrate per la valutazione, secondo una prospettiva sempre più orizzontale di sostegno all'intero percorso di valutazione, investendo in sostanza su chi il cambiamento lo può concretamente agire.



Bibliografia

- Allulli, G. (2000), *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, Seam, Roma.
- Altrichter, H., Kemethofer, D. (2015), Does accountability pressure through school inspections promote school improvement?, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 26, n. 1, 32-56.
- Arosio, L. (2010), "L'uso dei documenti", in L. Arosio, A. De Lillo, S. De Luca, E. Ruspini, E. Sala, *Il mondo della ricerca qualitativa*, Utet Università, Firenze.
- Blok, H., Slegers, P., Karsten, S. (2008), Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model, *Journal of Education Policy*, Vol. 23, n. 4, 379-395.
- Bubb, S., Earley, P., Ahtaridou, E., Jones, J., Taylor, C. (2007), The Self-Evaluation Form: Is the SEF Aiding School Improvement?, *Management in Education*, Vol. 21, n. 3, 32-37.
- Bottani, N. (2013), *Requiem per la scuola. Ripensare il futuro dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Burnham, K.B., Anderson, D.R. (2004), *Multimodel inference: Understanding AIC and BIC*, *Sociological Methods & Research*, Sage, London, [Doi.org/10.1177/0049124104268644](https://doi.org/10.1177/0049124104268644).
- Censis (2015), *Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Franco Angeli, Milano.
- Cipollone, P., Poliandri, D. (2012), Il sistema nazionale di valutazione come strumento di supporto per la qualità, *Economia & lavoro*, Vol. 46, n. 1, 47-60.
- Cobb, P., Confrey, J., Di Sessa, A., Lehrer, R., Schauble, L. (2003), Design experiments in educational research, *Educational researcher*, Vol. 32, n. 1, 9-13.
- Commissione Europea / EACEA / Eurydice (2015), *Assicurare la qualità dell'istruzione: politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, disponibile al sito http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/Assicurare_la_qualita_C3%A0_istruzione_2015.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- Creemers, B.P.M., Kyriakidēs, L. (2007), *A dynamic model of educational effectiveness: Theory research and practice*, Routledge, London.
- Downey, C., Kelly, A. (2013), Professional attitudes to the use of data in England, In K. Schildkamp, M.K. Lai, L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*, Springer, Dordrecht, 69-89.
- Durrant, J., Dunnill, R., Clements, S. (2004), Helping schools to know themselves: exploring partnerships between schools and Higher Education Institutions to generate trustful, critical dialogue for review and development, *Improving Schools*, Vol. 7, n. 2, 151-170.
- Earl, L., Fullan, M. (2003), Using data in leadership for learning, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, n. 3, 383-394.
- Earl, L.M., Katz, S. (Eds.) (2006), *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*, Corwin Press, Thousand Oaks (California).
- Ehren, M.C.M., Visscher, A.J. (2008), The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement, *British journal of educational studies*, Vol. 56, n. 2, 205-227.
- Ehren, M.C.M., Janssen, F.J.G., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., Shevlin, P. (2017), Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems, *Journal of Educational Evaluation*, Vol. 18, n. 3, 365-383.



- Epifani, G., Giampietro, L., Poliandri, D., Pranterà, E., Sette, S. (2016), Il ruolo dei processi di autovalutazione: la propensione del Dirigente scolastico al miglioramento della scuola, *Scuola Democratica, special issue n. 2/2016*, 439-450.
- Epifani, G., Poliandri, D., Sette, S. (2018). "Conditions for a Positive Attitude toward School Self-Evaluation: Differences among Principals and Self-Evaluation Team Members", paper presentato all'International Congress for School Effectiveness and Improvement, 8-13 gennaio 2019, Stavanger (Norvegia).
- Fiore, B., Torelli, C. (2019). *Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati*, Working Paper INVALSI, n. 36/2019, disponibile al sito https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36_Fiore_Torelli.pdf [accesso 25 febbraio 2019].
- Fortini, F., Muzzioli, P., Poliandri, D., Vinci E. (2016), Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le caratteristiche delle scuole per supportarle, *Scuola Democratica, special issue n. 2/2016*, 451-466.
- Freddano, M., Poliandri, D. (2018), *L'uso degli indicatori valutativi nell'era degli open e big data: il caso dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole*, paper presentato al XXI Congresso Nazionale AIV "La Valutazione per uno sviluppo equo e sostenibile", 5-7 Aprile 2018, L'Aquila.
- Giampietro, L., Poliandri, D., Quadrelli, I., Romiti, S. (2018), "L'autovalutazione delle scuole VALeS: il punto di vista degli attori", in M. Freddano, S. Pastore (a cura di), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, Franco Angeli, Milano, 115-138.
- Giampietro, L., Poliandri, D., Bianco, P. (2018), *La valutazione della qualità dell'inclusione a scuola: autovalutazione vs valutazione esterna*, paper presentato al XXI Congresso Nazionale AIV "La Valutazione per uno sviluppo equo e sostenibile", 5-7 Aprile 2018, L'Aquila.
- Gruppo di studio per il Bilancio sociale – Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale (2016), *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, Documenti di ricerca n. 13, Franco Angeli, Milano, disponibile al sito <http://www.gruppobilanciasociale.org/wp-content/uploads/2017/10/13.LA-RENDICONTAZIONE-SOCIALE-NEGLI-ISTITUTI-SCOLASTICI.pdf> (accesso 25 febbraio 2019).
- Hinds, P.S., Vogel, R.J., Clarke-Steffen, L. (1997), The possibilities of pitfalls of doing a secondary analysis of a qualitative data set, *Qualitative Health Research*, Vol.7, n. 3, 408-424.
- Klerks, M.C.J.L. (2013), The effect of school inspections: a systematic review, *School Improvement*, 2-32
- Kline, R.B. (2011), *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.), Guilford Press, New York, NY.
- INVALSI (2010), *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, disponibile al sito http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- INVALSI (2011), *Valutare la qualità progettuale, l'utilizzo e la gestione dei fondi dei PON nelle scuole del II ciclo*, disponibile al sito https://www.invalsi.it/invalsi/ri/audit/documenti/2011/Rapporto_scuole_SSIIG_20120830.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- INVALSI (2012a), *Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALeS*, disponibile al sito



- http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- INVALSI (2012b), *VALeS. Linee guida per l'autovalutazione: dal processo al rapporto di autovalutazione*, disponibile al sito http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Linee_guida_autovalutazione.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- INVALSI (2014a), *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*, disponibile al sito http://www.invalsi.it/invalsi/doc_stampa/27112014/Inquadramento_teorico_RAV.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- INVALSI (2014b), *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, disponibile al sito http://www.invalsi.it/invalsi/doc_stampa/27112014/Mappa_degli_indicadori.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- INVALSI (2014c), *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, disponibile al sito http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- INVALSI (2017a), *Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione*, disponibile al sito http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicadori.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- INVALSI (2017b), *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, disponibile al sito http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/RAV_guida_autovalutazione_03_2017.pdf (accesso 25 febbraio 2019).
- Janssens, F.J.G., Ehren, M.C.M. (2016), *Toward a model of school inspections in a polycentric system*, *Evaluation and Program Planning*, Vol. 56, 88-98.
- Ladd, E.F. (2012). *School accountability: to what end and with what effect?*, keynote speech, Conferenza internazionale Improving Education through Accountability and Evaluation, Lessons from around the World, Roma, 3-5 ottobre 2012, disponibile su <http://fds.duke.edu/db/attachment/2050> [accesso 25 febbraio 2019]
- Lai, M.K., Schildkamp, K. (2013), "Data-based decision making: an overview", in K. Schildkamp, M. Kuin Lai, L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*, Studies in educational leadership, 17, Springer, Dordrecht, 9-21.
- Lai, M.K., Schildkamp, K. (2016), In-service teacher professional learning: Use of assessment in data-based decision-making, *Handbook of human and social conditions in assessment*, 77-94.
- Lee, M., Seashore, K., Anderson, L., Anderson, S. (2012), Local education authorities and student learning: the effects of policies and practices, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 23, n. 2, 133-158.
- Losito, G. (2007), *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Luginbuhl, R., Webbink, D., De Wolf, I. (2009), Do school inspections improve primary school performance?, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31, pp. 221-237
- Martini, A. (2015), L'obbligo di pubblicazione del Rapporto di Autovalutazione delle scuole, *Rivista dell'istruzione*, 1-2, 65-71.
- Maslowski, R. (2001), *School culture and school performance*, Enschede, Twente University Press, The Netherland.
- Mayer, S. (2002), *The Influence of Parental Income on Children's Outcomes*, Ministry of Social Development, Wellington.
- Muzzioli, P., Perazzolo, M., Poliandri, D., Quadrelli, I. (2016), La qualità del percorso di autovalutazione, *Scuola*



- democratica, special issue n. 2/2016*, 421-438.
- Nelson, R., Ehren, M., Godfrey, D. (2015), *Literature review of internal evaluation*, Institution of Education, London, disponibile al sito <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf> (accesso 25 febbraio 2019).
- Nichols, S. L., & Harris, L. R. (2016), Accountability assessment's effects on teachers and schools, *Handbook of human and social conditions in assessment*, 40-56.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews in Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris.
- Patton M.Q. (1997). *Utilization-focused Evaluation. The New Century Text*, Sage Publ., Thousand Oaks (California).
- Patton, M.Q. (2011), *Essentials of utilization-focused evaluation*, Sage, Thousand Oaks (California).
- Poliandri, D. (2014), Valutazione e Miglioramento: un laboratorio a supporto del Sistema Nazionale di Valutazione, *Psicologia dell'educazione*, Vol. 8, n. 1, 23-34.
- Poliandri, D. (2018), "Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole", in M. Freddano, S. Pastore (a cura di), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, Franco Angeli, Milano, 67-87.
- Poliandri, D. (2016), (a cura di) *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALeS e VM*. INVALSI, disponibile al sito <https://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto Processi 2016.pdf> [accesso 25 febbraio 2019].
- Poliandri, D., Epifani, G., Sette, S. (a cura di) (2016). *Le Rubriche del RAV - Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*. INVALSI, disponibile al sito https://www.invalsi.it/snv/docs/121216/Rapporto_rubriche.pdf [accesso 25 febbraio 2019].
- Poliandri, D., Fortini, F., Pranterà, E. (2018), "Una scuola che costruisce reti e relazioni", in ISTAT (2018) *Rapporto annuale 2018*, 269-275.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., Romiti, S. (2012a), La scheda di osservazione in classe: uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento, *Italian Journal of Educational Research*, Numero speciale, ottobre 2012, 173-187.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., Romiti, S. (2012b), L'archivio degli indicatori internazionali dell'istruzione, *Giornale italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research*, Numero speciale, ottobre 2012, 303-314.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., Romiti, S. (2014a), Valutare per migliorare: un'esperienza da cui partire, *Italian Journal of Educational Research*, Vol. 10, 92-106.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., Romiti, S. (2014b), La valutazione della qualità nelle scuole destinatarie dei Fondi Strutturali Europei, *Italian Journal of Educational Research*, Vol. 9, 71-82.
- Poliandri, D., Romiti, S. (2012). Osservare le scuole, valutarle e accompagnarle verso il miglioramento: il modello "Valutazione e Miglioramento" proposto dall'Invalsi, *Economia e lavoro*, XLVI (1), pp. 61-71.
- Poliandri, D., Romiti, S., (2016). "L'osservazione in classe", in B. Fiore, T. Pedrizzi (a cura di), *Valutare per*



- migliorare le scuole*, Mondadori, Milano, 143-164.
- Poliandri, D, Romiti, S. (2017), *I dati INVALSI sull'alternanza scuola-lavoro*, relazione presentata al Seminario "Alternanza scuola-lavoro: riflessioni, buone pratiche e prospettive di ricerca", organizzato da Università di Roma Sapienza, Associazione Paideia - Alta formazione nelle scienze umane, Associazione Italiana di Valutazione, 5 ottobre 2017, Roma.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008), *Improving school leadership, Policy and Practice*, Vol. 1, OECD Publishing, Paris.
- Quadrelli, I., Perazzolo, M. (2018), *Analisi testuale delle motivazioni della rubrica Risultati nelle Prove standardizzate nazionali, Working Paper INVALSI 34/2018*, disponibile al sito https://www.invalsi.it/download2/wp/WP34_Quadrelli_Perazzolo.pdf [accesso 25 febbraio 2019]
- Prøitz, T.S., Mausethagen, S., Skedsmo, G. (2017), Investigative modes in research on data use in education, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol. 3, n. 1, 42-55.
- Reardon, S.F., Greenberg, E., Kalogrides, D., Shores, K.A., Valentino, R.A. (2012), *Left (Less Far) Behind? Academic Achievement Gaps in the Era of No Child Left Behind*, Conferenza internazionale Improving Education through Accountability and Evaluation, Lessons from around the World, Roma 3-5 ottobre 2012, disponibile su http://www.invalsi.it/invalsi/ri/improving_education/Papers/reardon/paper.pdf [accesso 25 febbraio 2019].
- Rhodes, J.H. (2012), *An Education in Politics: the origins and evolution of No Child Left Behind*, Cornell University Press, New York.
- Rosenthal, L. (2004), Do school inspections improve school quality? Ofsted inspections and school examination results in the UK, *Economics of Education Review*, Vol. 23, 143-151.
- Scheerens, J. (2004), "The conceptual framework for measuring quality", Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report, disponibile al sito <http://lascuolachefunziona.pbworks.com/f/An%20input-process-outcome%20framework%20for%20assessing%20education%20quality.pdf> [accesso 25 febbraio 2019].
- Scheerens, J. (2018), *Efficacia e Inefficacia Educativa. Esame Critico della Knowledge Base*, Springer.
- Scheerens, J., Bosker, R. (1997), *The foundations of educational effectiveness*, Elsevier, New York.
- Scheerens, J., Ehren, M., Slegers, P., de Leeuw, R. (2012), *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report for the Netherlands*, University of Twente, Enschede, disponibile al sito http://www.oecd.org/edu/school/NLD_CBR_Evaluation_and_Assessment.pdf [accesso 25 febbraio 2019].
- Scheerens, J., Glass, C., Thomas, S.M. (2003), *Education Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*, Swet & Zeitlinger, Lisse (The Netherlands).
- Scheerens, J., Mosca, S., Bolletta, R. (2011), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Bruno Mondadori, Milano.
- Schildkamp, K., Teddlie, C. (2008), School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: a comparison, *Educational research and evaluation*, Vol. 14, n. 3, 255-282.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., van Petegem, P., Visscher, A. (2012), The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders, *British Educational Research Journal*, Vol. 38, n. 1, 125-152.



- Schildkamp, K., Visscher, A. (2010), The use of performance feedback in school improvement in Louisiana, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, n. 7, 1389-1403.
- Schildkamp, K., Visscher, A., Luyten, H. (2009), The Effects of the Use of a School Self-Evaluation Instrument, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 20, n. 1, 69-88.
- Schratz, M., Jakobsen, L.B., MacBeath, J., Meuret D. (2003), *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erikson, Trento.
- SICI (2003), *The Effective School Self-Evaluation project*, Brussel, European Commission, Brussels.
- Simons, E. (2002), "School Self-Evaluation in a Democracy", in D. Nevo (ed.) *School-Based Evaluation: An International Perspective*, Elsevier, Oxford, 17-34.
- Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., Befani, B. (2012). *Broadening the range of designs and methods for impact evaluations: Report of a study commissioned by the Department for International Development*. DFID: Department for International Development, London.
- Stern, E. (2016), *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*, FrancoAngeli, Milano.
- Stufflebeam, D.L. (1971), The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 5, n.1, 19-25.
- Stufflebeam, D.L., Shinkfield, A.J. (2007), *Evaluation, Theory, Model & Applications*, Jossey Bass, San Francisco.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P, De Maeyer, S. (2009), Attitudes towards school self-evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 35, 21-28, doi:10.1016/j.stueduc.2009.01.004.
- Visscher, A.J. (2002), "A Framework for Studying School Performance Feedback Systems", in A.J. Visscher and R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback*, Swets & Zeitlinger, Lisse/ Abingdon/ Exton/ Tokyo, 41-72.
- Wohlstetter, P., Datnow, A., Park, V. (2008), Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 19, 239-259.



Appendice 1. L'evoluzione del quadro teorico della valutazione interna ed esterna delle scuole⁷³

Lo studio "Valutazione del sistema scolastico e delle scuole" (ValSiS), che l'INVALSI ha condotto dal 2008 al 2010, esamina la letteratura internazionale, al fine di individuare gli aspetti da considerare per la valutazione del sistema scolastico italiano.

La classificazione degli indicatori utilizzati da molti Paesi per valutare i propri sistemi scolastici condotta dall'INVALSI, ha consentito di formulare una proposta articolata in dimensioni, aree, sottoaree, indicatori e descrittori.

Per l'elaborazione del quadro teorico alla base dell'autovalutazione e della valutazione esterna delle scuole il riferimento concettuale scelto dall'INVALSI è, oltre alla letteratura sulla *school effectiveness* (Scheerens e Bosker, 1997; Scheerens, 2004; Creemers e Kyruakidēs, 2007), il modello CIPP (Contesto - Input - Processo - Prodotto/*Context - Input - Process - Product*), nato alla fine degli anni '60 negli Stati Uniti per sviluppare un sistema di *accountability* delle scuole (Stufflebeam, 1971).

Come mostra la Fig. 1, il modello CIPP è composto da 4 dimensioni:

- il contesto in cui le scuole operano (aspetti demografici, economici e socio-

culturali nei quali confini la scuola si trova ad operare e che determinano la sua utenza);

- gli *input*, ossia le risorse di cui il sistema educativo e le singole unità scolastiche dispongono per offrire il proprio servizio (risorse umane, materiali, ed economiche a disposizione);
- i processi attuati, ossia le attività realizzate dalla scuola (l'offerta formativa, le scelte organizzative e didattiche, gli stili di direzione);
- i risultati ottenuti, sia immediati (percentuali di promossi, votazioni conseguite agli esami di stato, livelli di apprendimenti rilevati con prove standardizzate) sia a medio e lungo periodo (accesso all'università, al mondo del lavoro).

Il modello CIPP è configurato appositamente per guidare l'esame metodico di un sistema educativo calato nella realtà e non in situazioni sperimentali perfettamente controllabili. Si tratta di un quadro di riferimento generale, utilizzato per effettuare sia valutazioni funzionali alla riuscita dei processi, sia per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di programmi, progetti, organizzazioni e sistemi. La finalità complessiva del modello è la raccolta di informazioni così da permettere alla scuola di prendere decisioni e intraprendere azioni di miglioramento e sviluppo che siano fondate su una riflessione basata sulle evidenze.

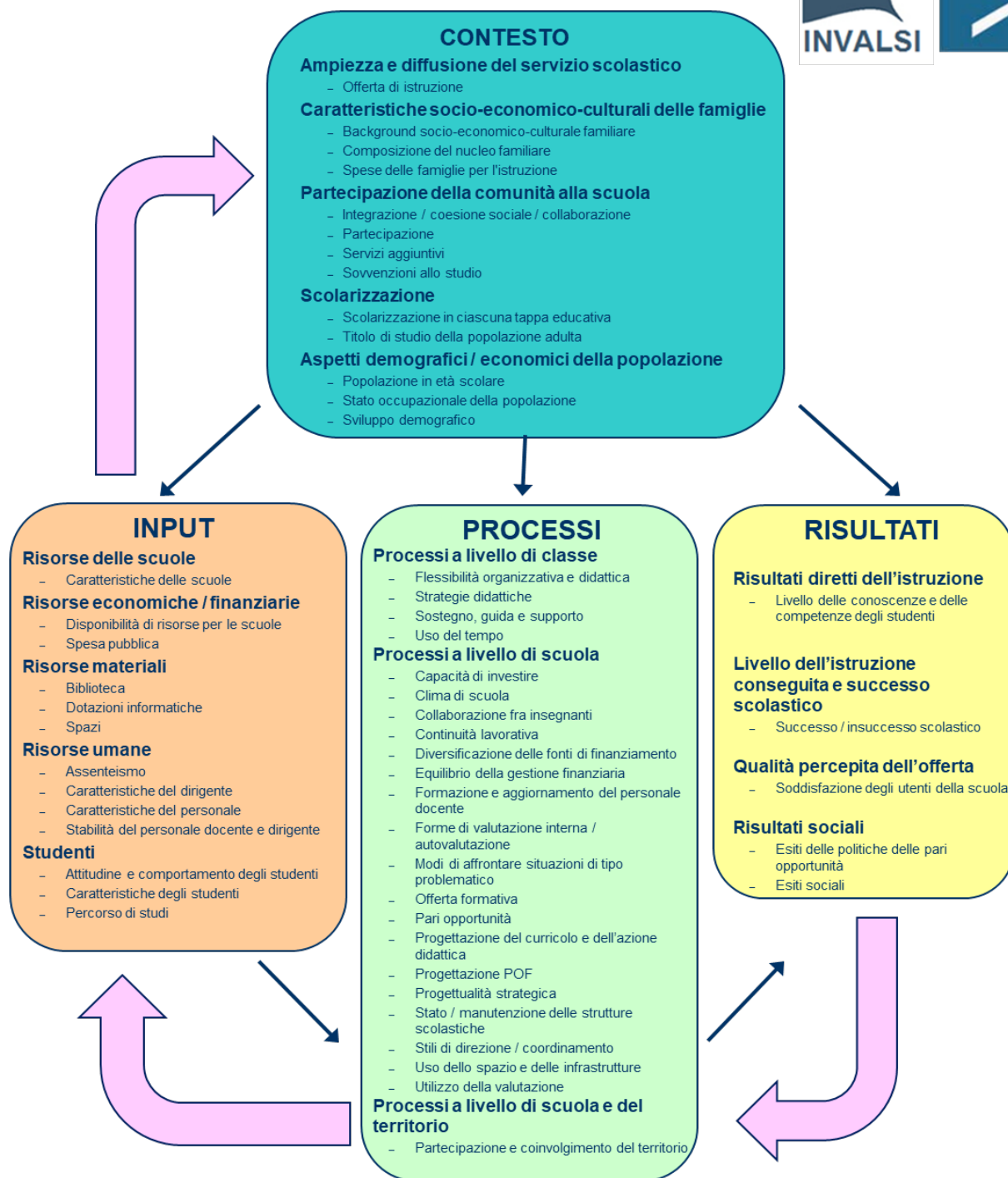
⁷³ Il presente capitolo propone una sintesi delle diverse pubblicazioni a cura dell'Area 3 Valutazione

delle Scuole sul modello teorico del SNV. Il capitolo è a cura di Michela Freddano.



Figura 2. Il quadro di riferimento teorico del Sistema Nazionale di valutazione (prima sperimentazione).

ValSiS → Macroaree - Aree



Attivazione di un processo di miglioramento continuo

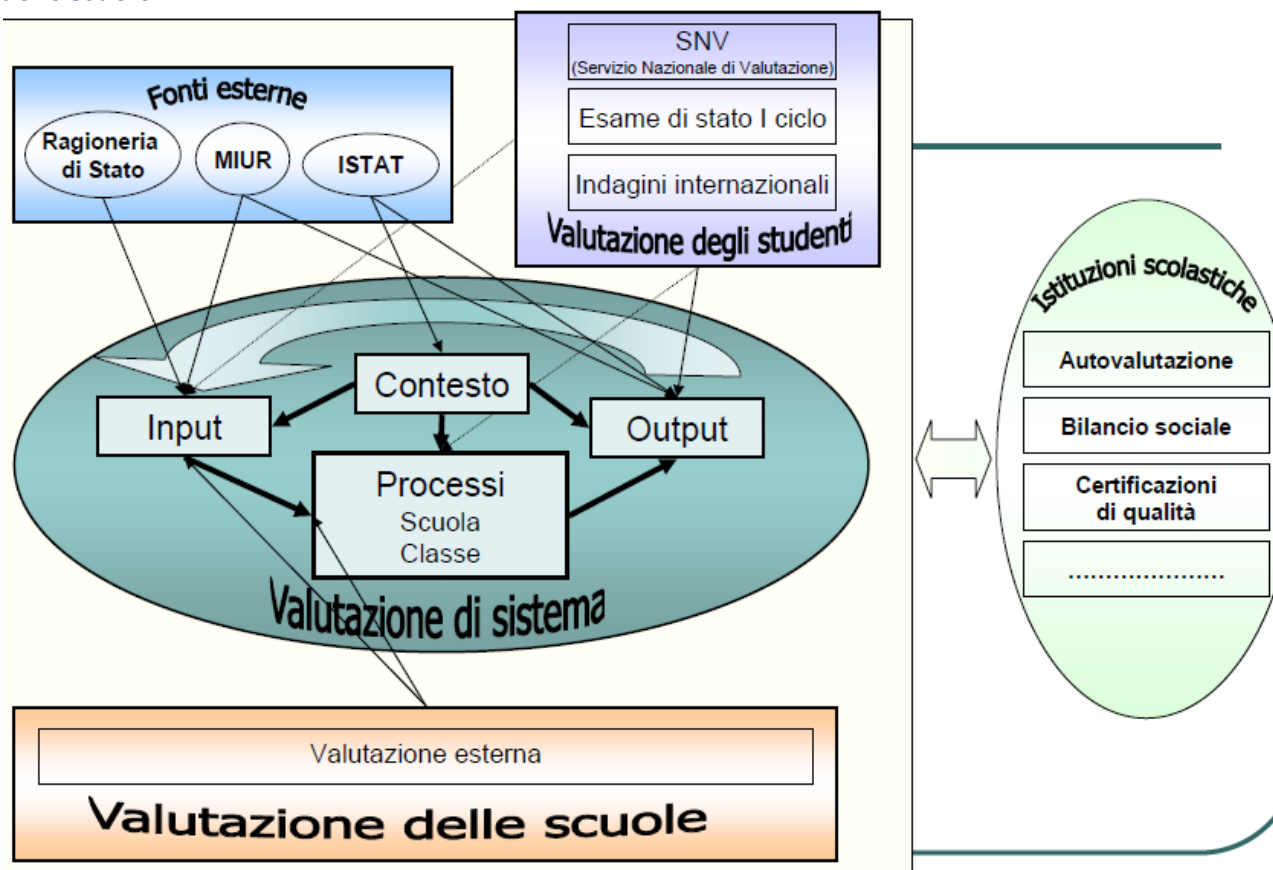




La Fig. 2 mostra i flussi di informazione per la definizione degli indicatori per la valutazione di sistema e delle scuole: la valutazione di sistema considerava inizialmente le quattro dimensioni del modello CIPP (Contesto, *Input*, Processi, Prodotti), per le quali i dati provengono da

fonti esterne (es. MIUR, ISTAT), da fonti fornite dall'INVALSI, come quelle relative agli esiti degli studenti nelle Rilevazioni Nazionali, dalla valutazione esterna delle scuole e dall'autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

Figura 3. Flussi di informazione per la definizione degli indicatori per la valutazione di sistema e delle scuole.



Questo modello, implementato nella prima edizione del progetto VM e nel progetto VSQ, è stato succeduto da un nuovo modello caratterizzato da tre dimensioni (Contesto, Esiti, Processi), sperimentato nella seconda edizione del progetto VM.

I criteri sui quali si basa l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche sono l'equità, la partecipazione, la qualità e la differenziazione. L'equità evidenzia

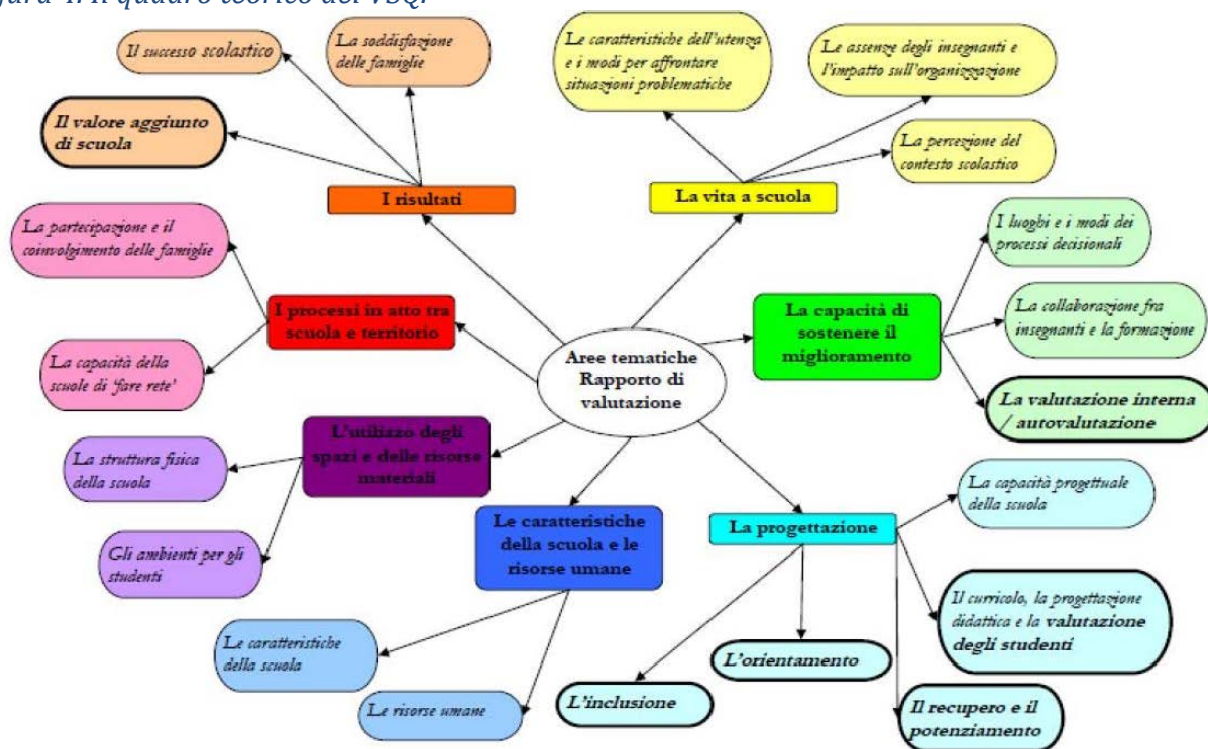
l'esigenza di garantire a tutti gli studenti livelli essenziali di competenze e si riferisce principalmente alla dimensione degli Esiti; la partecipazione richiama la capacità della scuola di assicurare le condizioni affinché ciascuno studente della scuola, indipendentemente dalle situazioni di partenza (es. disabilità, provenienza, difficoltà personali e sociali, indirizzo di scuola o plesso frequentato, classe o



sezione) possa usufruire dei servizi e degli interventi, e partecipare alle attività della scuola; la qualità riguarda le caratteristiche delle attività e dei processi attivati, che dovrebbero essere qualificati dalla presenza di elementi o aspetti che assicurano la migliore riuscita degli stessi; la differenziazione, infine, concerne la capacità della scuola di modulare in maniera flessibile i processi, gli interventi e le attività a partire dai bisogni e dalle caratteristiche specifiche dei singoli studenti e di gruppi di studenti (INVALSI, 2014a: 6-7).

La fattibilità di questo modello viene sperimentata nella prima edizione del progetto VM nel periodo nel periodo 2010-2013. Alla luce dei risultati emersi, viene messo a punto un quadro teorico, poi sperimentato nel progetto VSQ, finalizzato alla valutazione premiale, centrata su aspetti di qualità degli esiti, mediante l'individuazione di una misurazione di valore aggiunto in italiano e in matematica, e di qualità dei processi, con focus specifico sui processi di inclusione, recupero e potenziamento, orientamento e valutazione (cfr. Fig. 3).

Figura 4. Il quadro teorico del VSQ.



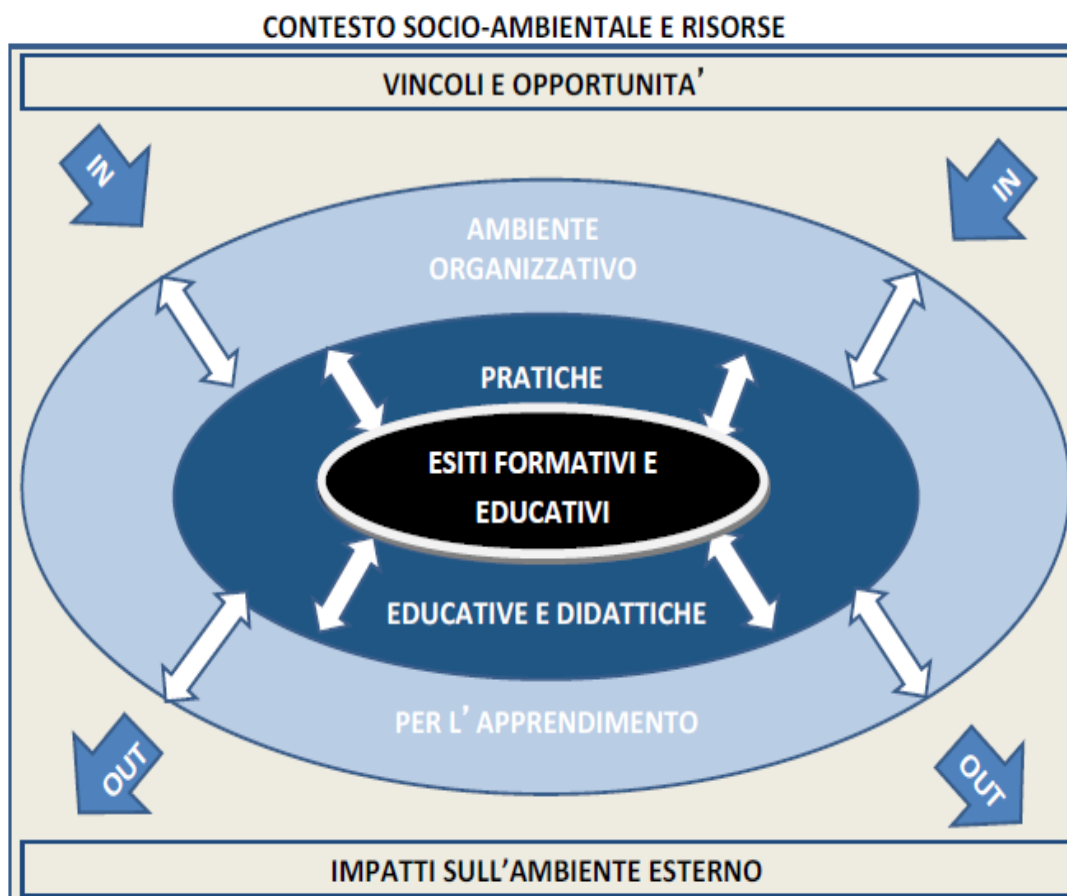
L'evoluzione di questo modello si risolve nel quadro teorico del progetto VALES, oggetto di sperimentazione nella seconda edizione del progetto VM, secondo il quale «occorre fornire elementi informativi da differenti punti di vista, provando a spiegare il complesso delle relazioni esistenti fra i diversi fenomeni in campo

educativo, a evidenziare criticità su cui intervenire o elementi positivi da valorizzare. Il modello interpretativo rappresentato in Fig. [4] ha la finalità di permettere di ragionare in maniera coerente su una pluralità di casi e di contesti, consentendo di ricavare indicazioni concrete per il singolo caso dal



confronto con altre situazioni» (INVALSI, 2012a).

Figura 5. Il modello teorico presente in VAlE.S.

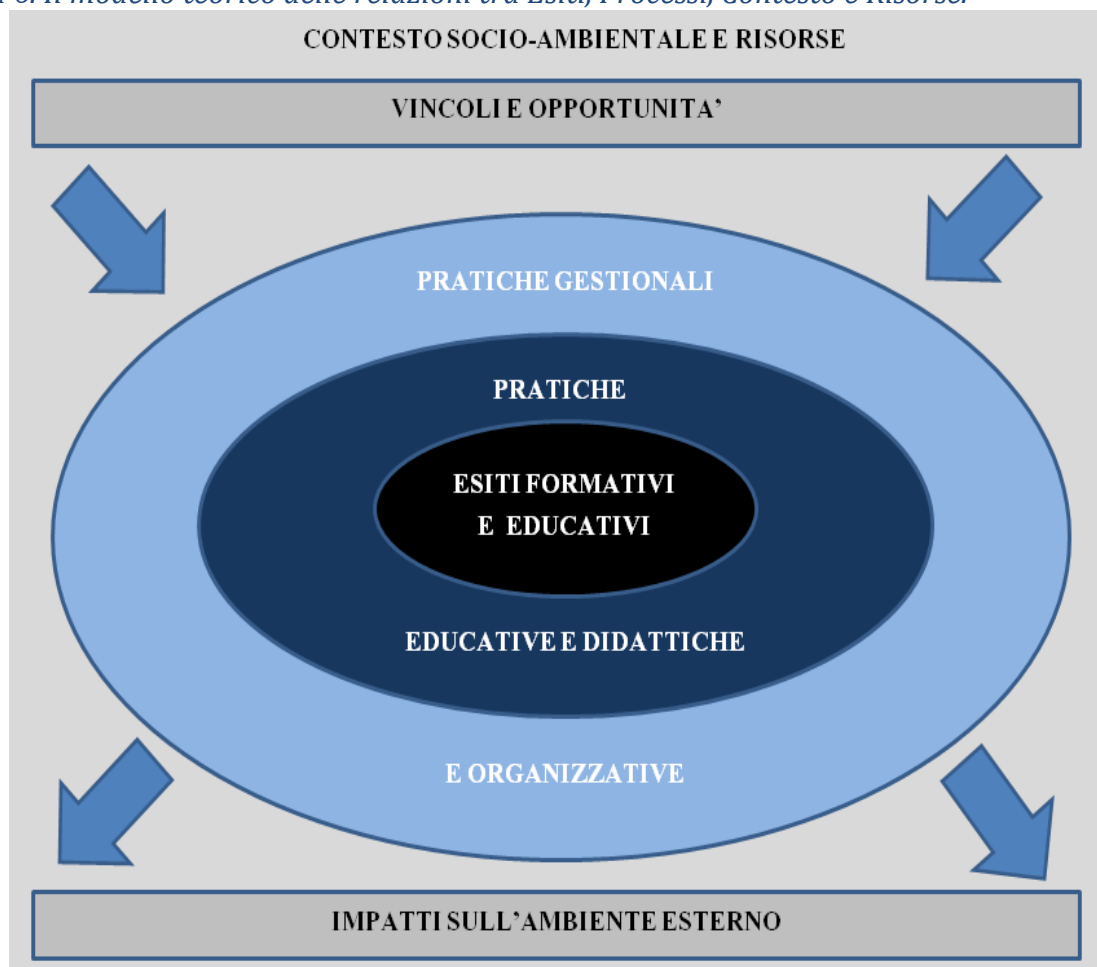


A conclusione della sperimentazione, si è deciso per una doppia articolazione dei processi in pratiche educative e didattiche e pratiche gestionali e organizzative e per una maggiore attenzione all'evoluzione del contesto normativo, oltreché agli aspetti segnalati rilevanti da parte delle scuole e dagli esperti. In particolare, nei processi didattici si è data attenzione alla continuità didattica, al *curriculum* di scuola, agli ambienti di apprendimento, all'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, all'orientamento, all'inclusione degli studenti stranieri. Per quanto riguarda invece gli aspetti organizzativi, il *focus* ha

riguardato la gestione e la valorizzazione delle risorse umane ed economiche; la pianificazione delle azioni e il monitoraggio; la condivisione dei valori all'interno della comunità; il coinvolgimento degli *stakeholder*. La Fig. 5 mostra il modello teorico delle relazioni tra la dimensione del contesto e risorse, gli esiti, e i processi



Figura 6. Il modello teorico delle relazioni tra Esiti, Processi, Contesto e Risorse.





Appendice 2 - Lo schema degli indicatori del ValSiS

Dimensione	Macroarea	Area	N indicatori
Contesto	Aspetti demografici/economici della popolazione	Popolazione in età scolare	1
		Stato occupazionale della popolazione	2
		Sviluppo demografico	2
	Scolarizzazione	Scolarizzazione in ciascuna tappa educativa	1
		Titolo di studio della popolazione adulta	1
	Ampiezza e diffusione del servizio scolastico	Offerta di istruzione	7
	Caratteristiche socio-economiche-culturali delle famiglie	Background socio-economico-culturale familiare	6
		Composizione del nucleo familiare	1
		Spese delle famiglie per l'istruzione	1
	Partecipazione della comunità alla scuola	Integrazione/coesione sociale/collaborazione	3
		Partecipazione	4
		Servizi aggiuntivi	3
		Sovvenzioni allo studio	1
	Input	Risorse delle scuole	Caratteristiche delle scuole
Risorse economiche/finanziarie		Spesa pubblica per l'istruzione	3
		Disponibilità di risorse per le scuole	1
Risorse materiali		Dotazioni informatiche	1
		Biblioteca	2
		Spazi	9
Studenti		Caratteristiche degli studenti	3
		Percorso di studi	4
		Attitudine e comportamento degli studenti	3
Risorse umane		Caratteristiche del personale	5
		Caratteristiche del Dirigente scolastico	4
		Stabilità del personale docente e dirigente	2
		Assenteismo	3
Processi	Processi a livello di scuola e del territorio	Partecipazione e coinvolgimento del territorio	9
	Processi a livello di scuola	Progettazione POF	1
		Offerta formativa	7
		Progettazione del curriculum e dell'azione didattica	3
		Utilizzo della valutazione	4
		Stili di direzione/coordinamento	9
		Clima di scuola	9
		Collaborazione fra insegnanti	3
		Formazione e aggiornamento del personale docente	7
	Continuità lavorativa	3	



		Modi di affrontare situazioni di tipo problematico	3
		Forme di valutazione interna/autovalutazione	3
		Uso dello spazio e delle infrastrutture	3
		Stato/manutenzione delle strutture scolastiche	3
		Pari opportunità	3
		Capacità di investire	8
		Equilibrio della gestione finanziaria	4
		Diversificazione delle fonti di finanziamento	3
		Progettualità strategica	9
	Processi a livello di classe	Flessibilità organizzativa e didattica	3
		Sostegno, guida e supporto	4
		Uso del tempo	5
		Strategie didattiche	5
Risultati	Risultati diretti dell'istruzione	Livello delle conoscenze e competenze degli studenti	10
		Ulteriori sviluppi - certificazione delle competenze	2
	Livello di istruzione conseguito e successo scolastico	Successo/insuccesso scolastico	13
	Risultati social	Esiti sociali	3
		Esiti delle politiche delle pari opportunità	2
Qualità percepita dell'offerta	Soddisfazione degli utenti della scuola	2	
Totale			220

Fonte: elaborazione Schema degli indicatori del ValSiS (INVALSI, 2010).