

La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEFP

ARDUINO SALATIN¹

Il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno avviato una collaborazione con l'INVALSI (progetto ValeFP) avente come obiettivo generale quello di includere anche la IeFP nel SNV, sperimentando strumenti e procedure che possano poi contribuire alla stesura delle Linee Guida per la Valutazione del Sistema di IeFP previste dall'art. 2, comma 4, del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione.

The CNOS-FAP Federation and CIOFS Association have started a cooperation with Invalsi (ValeFP Project) with the general aim to include VET in the National Evaluation System, by experimenting instruments and procedures able to contribute to the drafting of the Guidelines for VET System Evaluation provided by art.2 , paragraph 4 of the Regulation on the national evaluation system (Regolamento...).

Dopo l'avvio del nuovo *Sistema Nazionale di Valutazione* (SNV), istituito con il DPR 80 del 28 marzo 2013, e con l'emanazione del relativo *Regolamento* (settembre 2014), i processi e le procedure di autovalutazione di istituto – previsti inizialmente per le scuole statali e paritarie – dovranno progressivamente coinvolgere anche le istituzioni dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), in quanto parte integrante dell'offerta formativa pubblica del nostro Paese.

Il tema dell'autovalutazione di istituto (o valutazione interna) costituisce da almeno un decennio un punto di attenzione del sistema scolastico italiano. A partire dal 2008 infatti, sulla scia delle *Raccomandazioni* europee per l'attuazione di un "Sistema nazionale di valutazione"², il MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca) ha dato incarico all'INVALSI di studiare e definire un mo-

¹ Preside IUSVE.

² A livello internazionale si riscontra un diffuso riconoscimento del fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* possano essere intesi come elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi "efficaci", cioè rispondenti alle funzioni formative, educative e socializzanti di cittadinanza, nonché equi sotto il profilo dell'accesso e della fruizione alle opportunità di apprendimento. Tale centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui sempre più si guarda allo sviluppo dei sistemi educativi stessi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* dei sistemi verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento (*improvement*) al proprio interno. Da un lato infatti l'attività valutativa consente ai sistemi di rendere conto dei risultati ottenuti e del livello di qualità prodotta, dall'altro i medesimi attori sono spinti a far evolvere le politiche o le pratiche adottate sulla base dei risultati ottenuti dall'opera di valutazione.

dello di valutazione delle scuole in grado di rilevare gli assetti organizzativi e le pratiche didattiche che favoriscono un migliore apprendimento degli studenti.

Con il progetto VALES (2010-2013), l'INVALSI ha elaborato un primo "quadro di riferimento" concettuale e metodologico per l'autovalutazione, caratterizzato da un modello a tre dimensioni (Esiti, Processi, Contesto), articolato in specifiche aree. Questo quadro di riferimento ha dato luogo – a partire dal 2014 – alla generalizzazione, da parte del MIUR, di alcuni strumenti operativi, tra cui il "questionario scuola" e il *Rapporto di autovalutazione* (RAV) con i relativi indicatori. Tali strumenti e dispositivi sono stati poi implementati a livello di singole scuole con l'anno scolastico 2014-2015, attraverso una apposita piattaforma web che ha consentito poi la pubblicazione dei RAV di tutte le scuole.

Per quanto riguarda l'ambito della IeFP, gli Accordi inter-istituzionali (in particolare quelli Stato-Regioni) che hanno accompagnato negli ultimi anni la sperimentazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) – di durata triennale e quadriennale – hanno permesso di realizzare una tipologia organizzativa e didattica dotata di standard formativi e di certificazione relativi alle competenze di base e alle competenze tecnico-professionali comuni e specifiche, organizzati per aree professionali, con titoli collocabili nei livelli 3 e 4 dell'EQF.

In questa cornice sono rimasti tuttavia aperti dei nodi che andrebbero affrontati in maniera più sistematica a livello nazionale: da un lato la questione di una valutazione standardizzata degli apprendimenti, dall'altro quella della valutazione pubblica delle istituzioni formative (a livello interno ed esterno).

A partire da tale scenario, il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno avviato una collaborazione con l'INVALSI avente come obiettivo generale quello di includere anche la IeFP nel SNV, sperimentando strumenti e procedure che possano poi contribuire alla stesura delle *Linee Guida* per la Valutazione del Sistema di IeFP previste dall'art. 2, comma 4, del *Regolamento* sul Sistema Nazionale di Valutazione³.

Si tratta di una prospettiva piuttosto ambiziosa e complessa in quanto le soluzioni proposte devono essere in grado di tener conto del Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione, dei "quadri di riferimento" e dei format adottati dall'INVALSI per le prove standardizzate, ma anche delle peculiarità che sono proprie del sistema di IeFP, dalla *governance* in capo alle Regioni alla consolidata esperienza accumulata in materia da molti Enti nel corso degli ultimi decenni.

Tale sperimentazione, denominata progetto VALEFP (VALutazione E Formazione Professionale), si è articolata su due ambiti prioritari:

³ In particolare, nel comma 4 dell'art. 2 del Regolamento si afferma che le priorità strategiche e le modalità di valutazione del sistema di IeFP (ai sensi dell'articolo 6 del Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226), sono definite dal MIUR, con apposite *linee guida* adottate d'intesa con la Conferenza unificata (di cui all'articolo 9 del Decreto Legislativo 28 agosto 1997, n. 281), previo concerto con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

- la *valutazione degli apprendimenti* degli studenti in esito all'obbligo di istruzione, con un adattamento per la IeFP delle prove di italiano e matematica predisposte dall'INVALSI (livello 10);
- l'*autovalutazione di istituto*, con l'elaborazione di un modello di RAV, con i relativi indicatori, concernente i CFP.

A questo secondo ambito afferisce anche la possibilità di realizzare gradualmente per i CFP un ambiente simile a quello denominato "Scuola in Chiaro", in grado di visualizzare pubblicamente i dati essenziali di ogni singolo CFP, a partire dall'estensione delle iscrizioni on-line degli studenti dei percorsi di IeFP (oggetto di specifico Accordo MIUR - Regioni).

La questione più delicata riguarda tuttavia il rapporto tra sistema della IeFP e le forme di *governance* a livello regionale⁴. È evidente infatti che molto di quello che oggi si fa dipende dalla specificità dei sistemi regionali a cui afferiscono indirizzi e linee molto precisi di finanziamento e di accreditamento che spesso non lasciano molto spazio ad iniziative dal basso. Da questo punto di vista, senza una stabilizzazione ordinamentale e finanziaria della IeFP, si rischia che anche esperienze innovative e meritevoli come quella del VALEFP risultino di scarsa trasferibilità.

In questo contributo vengono sintetizzati i passaggi essenziali finora realizzati, i primi risultati ottenuti e alcune questioni rimaste aperte.

1. L'intesa INVALSI-CNOS-FAP-CIOFS/FP e lo sviluppo del progetto-pilota

Per affrontare sul piano concreto questa problematica, la Federazione CNOS-FAP, insieme alla rete del CIOFS/FP, hanno promosso e sottoscritto agli inizi del 2015 un protocollo di intesa con l'INVALSI per definire le modalità tecniche di accesso al SNV e per sperimentare un modello peculiare di valutazione in grado di assicurare tuttavia la comparabilità con le istituzioni scolastiche.

1.1. Lo sviluppo delle prove INVALSI per l'IeFP

La prima questione affrontata è stata quella della valutazione degli apprendimenti basata su prove standardizzate.

Come è noto, i *test* INVALSI, che hanno visto recentemente la loro settima somministrazione su base nazionale, costituiscono per ora l'unica forma visibile

⁴ A tal fine merita segnalare che il progetto è stato anche oggetto di discussione nella riunione del Coordinamento Tecnico regionale Formazione e Lavoro tenutosi a Roma presso la sede di Tecnostruttura il 16 dicembre 2015.

di valutazione “oggettiva” realizzata del SNV. Essi sono stati e sono tuttora oggetto di resistenze, diffidenze, contestazione, sciopero e boicottaggio, a conferma che il mondo della scuola non ha ancora metabolizzato del tutto una prospettiva pienamente adeguata sul piano docimologico⁵.

L’idea di valutazione che sta sotto ai test viene interpretata soprattutto in termini di misurazione: ciò comporta che la somministrazione di prove “esterne” alle singole scuole sia fatta per ottenere informazioni controllabili sui diversi livelli e attori del sistema di istruzione e che sia funzionale ad intraprendere azioni di miglioramento del sistema, delle singole scuole e del rendimento degli studenti. In quest’ottica è possibile anche condurre indagini comparative (collegabili a quelle internazionali) che offrono una importante risorsa informativa e forniscono basi per le “analisi secondarie” e gli approfondimenti più qualitativi, utili ad arricchire la conoscenza dei meccanismi (educativi e sociali) delle politiche e delle pratiche professionali che influenzano le performance degli studenti.

Per avviare il confronto sul piano tecnico è stato costituito un apposito gruppo di lavoro misto composto da esperti indicati dai due Enti e coordinato dal dott. Roberto Ricci dell’INVALSI.

Il gruppo ha iniziato ad approfondire i numerosi nodi aperti sul piano metodologico e organizzativo, con l’obiettivo di elaborare una proposta operativa entro l’autunno. Si è partiti dall’esperienza già condotta dall’INVALSI in alcune Regioni, seppur in via sperimentale, in cui la somministrazione di tali prove aveva dato esiti poco soddisfacenti⁶. Dall’altro lato si è dovuto prendere atto della grande eterogeneità dei modelli e degli strumenti valutativi adottati in questo campo nelle Regioni italiane e/o in uso nei vari enti di Formazione Professionale⁷.

L’intesa sottoscritta ha comunque assunto la consapevolezza che questo tipo di prove (finora estranee all’ambito della IeFP) rappresenta uno degli strumenti più oggettivi per la valutazione dei “risultati di apprendimento” nell’ambito delle conoscenze e abilità di tipo disciplinare. La convinzione è che la somministrazione di prove standardizzate nella IeFP possa arricchire il dibattito forma-

⁵ Naturalmente non mancano le critiche alla funzione di misurazione, essenzialmente legate al fatto che le misure sono, per definizione, imperfette e/o parziali; ad esempio le prove INVALSI considerano solo alcune discipline (italiano e matematica) e sono tarate su dimensioni di natura cognitiva; inoltre le rilevazioni sono soggette a fattori condizionanti, come ad esempio la presenza di una “giornata storta” di un allievo sul piano psicologico o fisico, oppure risentono delle modalità di conduzione della misurazione stessa (l’uso del personal computer o della carta, la percezione effettiva delle finalità della misurazione da parte degli studenti, il ruolo degli insegnanti, ...). Per questo lo sforzo dell’INVALSI è oggi orientato a prevenire sia possibili derive di *teaching to the test*, sia i fenomeni di *cheating* (copiature, imbrogli, aiuti scorretti da parte degli insegnanti).

⁶ Lo stesso si può dire per i risultati delle prove OCSE-PISA somministrate in un campione di allievi dei CFP.

⁷ Gli strumenti utilizzati nei CFP sono molti e principalmente finalizzati alla “valutazione delle competenze”.

tivo e al tempo stesso “disciplinarlo”, evitando che l’oggettiva complessità delle questioni educative della valutazione divenga un alibi per non uscire dal terreno delle opinioni senza progredire invece verso quello delle conoscenze fattuali (per quanto limitate e parziali)⁸.

La prima questione affrontata è stata quella della natura delle prove standardizzate e della cultura valutativa in essa sottesa, con particolare riferimento ai test somministrati nel secondo anno del secondo ciclo di istruzione (corrispondente al “livello 10” dell’INVALSI) in italiano e matematica.

È noto infatti che l’INVALSI ha come mandato la costruzione di “test di conoscenza” (non di “competenza”) che devono fare riferimento ai traguardi di apprendimento contenuti nelle *Indicazioni nazionali* stabilite dal MIUR per i vari gradi di scuola interessati alla rilevazione annuale. Ciò pone non pochi problemi per la IeFP, in quanto l’impostazione del curriculum non ha una base “disciplinista”, come nella scuola del secondo ciclo, e gli allievi che frequentano i percorsi solitamente sono caratterizzati da approcci cognitivi di tipo più induttivo e “pratico”.

Data la situazione, si è deciso di procedere in modo pragmatico, facendo partecipare un gruppo di docenti di italiano e di matematica provenienti dalla IeFP, al gruppo degli “autori” (dei test). Tale partecipazione ha consentito un confronto concreto sui *quadri di riferimento per la valutazione* (QdR) che assumono i traguardi definiti dall’obbligo di istruzione, contribuendo a costruire degli *item* per “sezioni” di prova parzialmente differenziate rispetto ai licei, agli istituti tecnici e professionali⁹.

Durante la “scuola autori” 2015, tenutasi a Dobbiaco (BZ), si è iniziato un percorso per la realizzazione di prove in grado di cogliere gli elementi di specificità della IeFP, partendo dal presupposto che le prove INVALSI debbano comunque essere caratterizzate da una preponderante parte comune per tutti gli indirizzi del livello 10, ma che esse debbano anche contenere parti in grado di cogliere le peculiarità della IeFP, con particolare riguardo agli aspetti linguistici e di contesto del compito richiesto, puntando maggiormente a quesiti di tipo funzionale, anziché classicamente *scolastici*. Il gruppo di docenti della IeFP ha seguito i lavori della scuola autori per acquisire confidenza con le principali metodologie seguite da INVALSI per la costruzione delle prove standardizzate ed estenderle anche ai futuri quesiti per la IeFP.

⁸ Su questo delicato tema, si vedano i contributi raccolti nel testo di GALLIANI L. (a cura di), *L’agire valutativo*, La Scuola editrice, Brescia 2015, in particolare i capp. 7 e 8.

⁹ L’attuale struttura delle prove INVALSI per il secondo anno delle scuole secondarie di secondo grado (livello 10) ha messo in evidenza la necessità di pensare a una loro parziale diversificazione per la Formazione Professionale (IeFP), specialmente nella prospettiva della realizzazione di una prova standardizzata per l’ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (livello 13).

1.2 L'elaborazione del RAV per i CFP

La seconda tematica affrontata dall'intesa è stata quella dell'autovalutazione.

Va ricordato anzitutto che il RAV rientra in un procedimento più complessivo di valutazione delle istituzioni scolastiche, assunto nel SNV; esso si sviluppa nelle seguenti fasi:

- autovalutazione mediante analisi multidimensionale e attribuzione di un punteggio all'istituzione scolastica su una molteplicità di indicatori;
- elaborazione di un rapporto di autovalutazione strutturato in dimensioni e aree distinte;
- formulazione di un piano di miglioramento coerente con l'autoanalisi eseguita;
- valutazione esterna mediante visite dei nuclei di valutazione esterna e ridefinizione dei piani di miglioramento;
- azioni di miglioramento cioè attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi;
- rendicontazione sociale e pubblicazione dei risultati raggiunti.

Il RAV costituisce il luogo dove viene condotta a sintesi la multidimensionalità dei dati, provenienti da una molteplicità di fonti differenziate. Nel concreto si chiede al dirigente scolastico e al Nucleo di autovalutazione di esprimere giudizi sul posizionamento della scuola in relazione ad una serie di aree di riferimento, individuando gli elementi di forza e di debolezza. Il RAV costituisce pertanto il *medium* per il successivo confronto con il Nucleo di valutazione esterna, tenuto ad analizzare e verificare il documento, effettuando ulteriori approfondimenti a partire da una visita presso la scuola.

I presupposti che hanno ispirato il lavoro del gruppo sono stati i seguenti:

- l'estendibilità del SNV a tutta l'offerta formativa del secondo ciclo,
- l'idea che l'estensione al sistema della IeFP rappresenti un'opportunità ulteriore per la legittimazione e la valorizzazione del nuovo SNV.

Il percorso è iniziato con la costituzione di un gruppo tecnico di lavoro composto da esperti INVALSI, CIOFS/FP, CNOS-FAP (coordinato dalla dott.ssa Donatella Poliandri dell'INVALSI) che è stato integrato in corso d'opera da esperti dell'ISFOL e di Tecnostruttura delle Regioni.

Il gruppo si è concentrato sull'analisi e sul possibile sviluppo del RAV in uso nella scuola.

Per quanto riguarda l'autovalutazione dei CFP, si è lavorato dapprima sul modello del RAV messo a punto per le scuole, il cui obiettivo principale è l'orientamento al miglioramento continuo¹⁰.

¹⁰ In Europa, la valutazione interna delle istituzioni scolastiche ha assunto un ruolo sempre più riconosciuto e codificato a partire dai primi anni Duemila sino ad oggi. Allo stato attuale, un

Il gruppo ha anzitutto analizzato e poi “decostruito” lo strumento strutturato in tre sezioni di riferimento (“dati di contesto e input”, dati relativi agli “esiti formativi”, dati relativi ai “processi didattici e gestionali”)¹¹, per adattarlo alla situazione educativa e organizzativa dei CFP, elaborando degli indicatori pertinenti, ma potenzialmente comparabili con la situazione delle istituzioni scolastiche.

Va ricordato infatti che il modello di valutazione delle istituzioni scolastiche sviluppato dall’INVALSI risulta fortemente concentrato *sull’analisi degli esiti* (i risultati di apprendimento degli studenti), considerati nella loro molteplicità e multidimensionalità¹².

Mentre sui *dati di contesto* non è possibile influire, sono soprattutto le *pratiche didattiche ed organizzative* a poter fare la differenza. Per questo la sezione è stata oggetto di particolare attenzione.

nucleo di paesi, nel corso dell’ultimo quindicennio, ha adottato dispositivi normativi per rendere la valutazione attuata all’interno delle scuole non solo un elemento di cui si sottolinea la possibilità e l’auspicabilità, ma un fattore caratterizzato dall’obbligatorietà. Nell’impostazione adottata dall’INVALSI, il processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche è diretto all’individuazione di concrete piste di miglioramento, sfruttando le informazioni qualificate di cui ogni scuola dispone, inoltre deve immaginarsi parte d’un processo di riflessione continua. La valutazione interna serve a strutturare una rappresentazione dell’Istituto da parte della comunità scolastica che lo compone, attraverso un’analisi critica del suo funzionamento, sostenuta da evidenze emergenti dai dati disponibili. Tale rappresentazione infatti costituisce la base a partire dalla quale individuare alcune priorità di sviluppo verso cui orientare il progetto di miglioramento.

¹¹ Il riferimento concettuale prescelto dall’INVALSI per l’impostazione generale del *framework* è il cosiddetto modello CIPP (*Context - Input - Process - Product*), inteso come un quadro di riferimento unitario, in grado di collegare i processi formativi da un lato alle risorse disponibili in un determinato contesto, dall’altro agli esiti cui si è pervenuti mediante l’azione educativa. Il modello interpretativo finale elaborato è stato ulteriormente semplificato ed articolato in tre classi di fattori, corrispondenti ad altrettante distinte aree di indagine:

- gli esiti formativi ed educativi;
- le pratiche educative e didattiche poste in essere nelle singole scuole (i processi) e l’ambiente organizzativo all’interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano;
- il contesto socio-ambientale e le risorse in cui si iscrive il funzionamento dell’Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l’azione organizzativa e formativa della scuola.

¹² I *learning outcomes*, secondo la terminologia europea, riguardano in primo luogo il fatto che il sistema formativo ed educativo italiano assume come orizzonte di riferimento per lo sviluppo dei propri curricula il quadro delle competenze chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006). Questo compito è ritenuto prioritario per la scuola sia perché rappresenta una precondizione per una piena partecipazione degli individui alla vita culturale, sociale ed economica della collettività di appartenenza, sia perché esso è specifico dell’istituzione scuola. In secondo luogo, il modello sviluppato dall’INVALSI muove dal principio secondo cui le scuole sono chiamate a promuovere negli studenti valori e modelli di comportamento appropriati a un pieno esercizio dei diritti e doveri di cittadini di una società libera e democratica. L’educazione alla cittadinanza attiva diviene in tal modo una seconda direttrice su cui misurare lo sviluppo delle istituzioni scolastiche.

L'area delle Pratiche educative e didattiche riporta principalmente alla capacità di garantire l'adeguatezza e la completezza del curricolo effettivamente perseguito.

L'"ambiente organizzativo", per parte sua, include innanzitutto processi afferenti a ciò che può essere definito come 'leadership distribuita e collegialità', ossia gli stili di direzione e coordinamento, la collaborazione tra insegnanti, la promozione di una comunità professionale guidata da una leadership diffusa e condivisa. L'ambiente organizzativo si connota inoltre per il tipo di relazioni che connettono la scuola al territorio di riferimento, grazie alla costruzione di una rete aperta alla partecipazione ed al coinvolgimento della comunità locale, mediante la capacità della scuola di proporsi come partner attivo e strategico delle reti professionali e inter-istituzionali. Ulteriori processi collegati all'ambiente organizzativo sono legati allo sviluppo professionale delle risorse umane, oltre che i processi che guidano le forme di valutazione interna/autovalutazione, lo sviluppo di competenze manageriali di gestione della performance scolastica e le modalità di rendicontazione sociale.

2. Sintesi dei principali risultati

Per quanto riguarda l'ambito delle *prove standardizzate*, in seguito alla predetta positiva esperienza, si è convenuto che il gruppo dei docenti IeFP produrranno nei primi mesi dell'anno scolastico 2015-16 prove da pre-testare nel periodo marzo-maggio 2016, da inserire poi nelle prove di maggio 2017 (che dovrebbero quindi contenere una parte comune a tutti gli indirizzi di studio e una parte specifica, eventualmente in comune con l'Istruzione professionale).

I primi risultati ottenuti autorizzano a pensare che sia effettivamente possibile realizzare la somministrazione di un pre-test delle nuove prove in un certo numero di CFP, indicativamente entro maggio 2016. La seconda fase di lavoro consisterebbe nel proporre una prova standardizzata per tutta la IeFP entro maggio 2017.

Essendo poi molti CFP ben attrezzati sul piano delle tecnologie informatiche, si intende sperimentare anche la nuova modalità di somministrazione via web (*computer based testing* - CBT), anche in vista dell'estensione di tale modalità alle rilevazioni principali condotte dall'INVALSI.

Sul piano metodologico, rimangono ancora aperti diversi quesiti, in particolare quello relativo all'incidenza della parte *specifica* rispetto a quella *generale*¹³ e all'individuazione della modalità migliore per produrre quesiti realmente in gra-

¹³ L'idea è che si possa arrivare a una percentuale di differenziazione dei test di circa il 20-30%, pur partendo dallo stesso "quadro di riferimento" (che nel nostro caso comprende le competenze indicate nell'obbligo d'istruzione e nei quattro assi culturali).

do di cogliere i livelli di competenza degli allievi della IeFP nella comprensione della lingua scritta e in matematica. La questione più complessa emersa non riguarda tanto la differenziazione in sé delle prove, quanto piuttosto la formulazione dei quesiti stessi che devono essere ben comprensibili agli allievi della IeFP e riferiti a conoscenze realmente padroneggiate.

Per quanto riguarda *l'autovalutazione dei CFP*, è stato elaborato un format del RAV limitato all'ambito dell'offerta di IeFP in "Diritto-dovere" (all'istruzione e alla formazione) e intitolato: *Rapporto di Autovalutazione per le sedi formative accreditate*.

La struttura del RAV ricalca quella della scuola (vedi schema sottostante), ma con importanti specificazioni e diversità:

Premessa

Dati della sede formativa accreditata

1. Contesto

- 1.1 Popolazione di riferimento (allievi)
- 1.2 Territorio e capitale sociale
- 1.3 Risorse materiali
- 1.4 Risorse professionali

2. Esiti

- 2.1 Successo formativo
- 2.2 Competenze di base professionali
- 2.3 Efficacia sociale e continuità formativa

3. a) Processi - Pratiche educative e didattiche

- 3.1 Progettazione e valutazione
- 3.2 Metodologia formativa laboratoriale e ambiente di apprendimento
- 3.3 Personalizzazione / individualizzazione degli interventi

b) Processi - Pratiche gestionali e organizzative

- 3.4 Integrazione con il territorio
- 3.5 Rapporti con le famiglie

4. Il processo di autovalutazione

5. Individuazione delle priorità

- 5.1 Priorità e Traguardi orientati agli Esiti degli allievi
- 5.2 Obiettivi di processo

Analogamente alla scuola, il rapporto di autovalutazione è articolato in 5 sezioni.

La prima sezione permette alle sedi formative di esaminare il loro *Contesto* e di evidenziare i vincoli e le leve positive presenti nel territorio per agire efficacemente sugli esiti degli allievi. Gli *Esiti* rappresentano la seconda sezione. La terza sezione è relativa ai *Processi* messi in atto dalla sede formativa. La quarta sezione invita a riflettere sul *processo di autovalutazione* in corso. L'ultima sezione consente alle

sedi formative di individuare *le priorità* su cui si intende agire al fine di migliorare gli esiti, in vista della predisposizione di un **piano di miglioramento**.

In particolare, le diversificazioni hanno riguardato:

- la sezione “contesto”, con una particolare attenzione alla questione della specificità e dell’identità della IeFP nel territorio, su come rappresentare e valorizzare nel RAV l’identità peculiare dei CFP e in particolare la loro vocazione e attività educativa;
- la sezione “esiti”, con un focus sulla dimensione dell’efficacia educativa e sociale;
- la sezione “processi”, con l’accentuazione della metodologia peculiare della IeFP, in materia di ambiente di apprendimento, laboratorialità e personalizzazione.

3. Alcune questioni e prospettive aperte

Il Rapporto di Autovalutazione per l’IeFP, costruito a partire dalla stesura del RAV scuola, è stato articolato sia nell’ottica di costruire uno strumento che potesse permettere un confronto con quanto prodotto per le scuole, sia in quella di poter fornire uno strumento utile anche ai CFP per una opportuna e circostanziata valutazione del proprio operato; esso potrebbe essere poi seguito da eventuali interventi di aggiustamento e ridirezionamento delle politiche formative e gestionali da parte degli Enti e dei CFP stessi.

I principali problemi emersi per la ridefinizione del RAV hanno riguardato:

- l’assenza di un sistema informativo nazionale integrato concernente la IeFP, in grado di alimentare i dati strutturali utilizzati dal RAV (soprattutto quelli “di contesto”);
- l’individuazione dell’“unità di analisi”, cioè i confini del CFP e della sua offerta formativa (da limitare ai percorsi triennali e quadriennali), e i relativi indicatori;
- la grande diversità di modelli organizzativi e gestionali dei CFP, da un lato fonte di ricchezza, dall’altro situazione che rischia di inficiare le condizioni di comparabilità con la scuola¹⁴.

Sul piano tecnico, l’impegno più grosso ha riguardato:

- la **riformulazione degli indicatori** in rapporto alla specificità della IeFP. Gli indicatori messi a disposizione rappresentano infatti un potente strumento

¹⁴ Dal confronto è emerso ad esempio che esiste nella IeFP un capillare sistema di gestione di qualità e anche molte esperienze di valutazione dei formatori; tali esperienze collocano sicuramente la IeFP in un certo vantaggio rispetto alla scuola.

informativo, se utilizzati all'interno di una riflessione e interpretazione più ampia da parte della sede formativa¹⁵;

- il **raccordo con i dispositivi regionali di accreditamento** della IeFP.

Il lavoro che resta da fare riguarda soprattutto:

- l'elaborazione di strumenti informativi di supporto, a partire dal **questionario** (cui dovrebbe seguire un questionario allievi e un questionario formatori) che necessitano ancora di un perfezionamento finale in termini di definizione di item e descrittori;
- la predisposizione (o l'accesso) di una **piattaforma informatica** specifica per la IeFP, per il caricamento del questionario, la compilazione del RAV e la restituzione dei dati ai CFP.

Per ciò che attiene il più importante di questi strumenti, il questionario CFP, rispondendo al quale si rende sostanzialmente possibile la compilazione della quasi totalità degli indicatori costruiti, l'INVALSI si è impegnata a metterne a punto una versione sperimentale entro aprile 2016, insieme al documento di introduzione e accompagnamento al RAV (una sorta di *vademecum operativo*).

Per quanto riguarda i questionari allievi e formatori, inizialmente non previsti ma che il gruppo tecnico ha ritenuto comunque necessari ai fini dell'intercettazione di alcune dimensioni qualitative (quelle delle utenze e degli operatori), si pone la questione delle risorse (umane e materiali) necessarie alla predisposizione e realizzazione delle piattaforme informatiche adatte ad ospitarne la compilazione in maniera adeguata.

La validazione sul campo degli strumenti e del dispositivo dovrebbe avvenire avendo come base circa 60-70 CFP, individuati nelle reti CNOS-FAP, CIOFS/FP e FORMA, che – su base volontaria – potrebbero garantire una discreta attendibilità per la sperimentazione, sia delle prove che del RAV.

Non va infine dimenticato che per affrontare questi nuovi adempimenti e processi, anche nel campo dell'IeFP – così come è avvenuto per le istituzioni scolastiche – si richiede l'attivazione di apposite figure di "referenti interni" per le prove standardizzate e per l'autovalutazione di istituto, il che comporta lo sviluppo di specifici percorsi formativi volti a promuovere e/o rafforzare le competenze necessarie a presidiare tali processi e a gestire i vari strumenti operativi.

¹⁵ Gli indicatori consentono di confrontare la propria situazione con valori di riferimento esterni. Pertanto gli indicatori contribuiscono a supportare il gruppo di autovalutazione per l'espressione del giudizio su ciascuna delle aree in cui è articolato il RAV. L'espressione del giudizio non dovrebbe derivare dalla semplice lettura dei valori numerici forniti dagli indicatori, ma dall'interpretazione degli stessi e dalla riflessione che ne scaturisce. D'altra parte è necessario che i giudizi espressi siano esplicitamente motivati in modo da rendere chiaro il nesso con gli indicatori e i dati disponibili.

