

IL RAV E I DATI INVALSI PER L'AUTOVALUTAZIONE DELLE SCUOLE

VII Seminario "I dati INVALSI: uno
strumento per la ricerca e la didattica"

a cura di
Patrizia Falzetti

FrancoAngeli 



INVALSI PER LA RICERCA
STUDI E RICERCHE



INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Gabriella Agrusti (Università LUMSA, sede di Roma);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Alessandra Decataldo (Università degli Studi Milano Bicocca);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Michela Freddano (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Alessia Mattei (INVALSI);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Gabriele Tomei (Università di Pisa);
- Roberto Trincherò (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:

Andrea Biggera; Nicola Giampietro; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Daniela Torti.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

IL RAV E I DATI INVALSI PER L'AUTOVALUTAZIONE DELLE SCUOLE

VII Seminario "I dati INVALSI: uno
strumento per la ricerca e la didattica"

a cura di
Patrizia Falzetti



FrancoAngeli 

Le opinioni espresse in questi lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Francesca Leggi.

Isbn: 9788835180210

Isbn e-book Open Access: 9788835179887

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons

Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0
Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM),
AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera
accetta tutte le condizioni della licenza*

*d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

Indice

Introduzione di <i>Patrizia Falzetti</i>	pag. 7
1. Le prove standardizzate come anello di congiunzione tra RAV e PdM di <i>Andrea Guarnacci, Ileana Ogliari, Mariarosaria Orefice, Michela Zuccaro</i>	» 11
2. Partecipazione e autovalutazione per il miglioramento. L'autovalutazione di istituto come azione partecipata di <i>Valentina Dell'Aquila, Nicola Bellomo</i>	» 48
3. Valu.E: un'esperienza di valutazione esperta di <i>Annamaria Romano, Loredana Paglialunga</i>	» 75
Gli autori	» 101

Introduzione

di Patrizia Falzetti

Nel procedimento di valutazione previsto dal Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione (DPR 28 marzo 2013, n. 80), l'utilizzo dei dati INVALSI riveste un ruolo centrale nella ricerca valutativa che coinvolge le istituzioni scolastiche italiane. La prima fase del procedimento di valutazione, relativa all'autovalutazione, prevede che tutte le scuole italiane elaborino un Rapporto di autovalutazione (RAV), secondo un Quadro di riferimento predisposto dall'INVALSI.

In virtù del legame tra i dati INVALSI e la redazione del RAV, durante la settima edizione del Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" (Roma, 27-30 ottobre 2022) è stata dedicata una sessione specifica su questo tema. Il volume qui presentato, che raccoglie alcuni dei contributi emersi in quella sede, si propone di esplorare il valore e l'impatto dei processi di autovalutazione, con particolare attenzione all'utilizzo delle prove standardizzate, alla partecipazione delle comunità scolastiche e alle espe-

rienze formative che promuovono una cultura della valutazione diffusa e condivisa.

Il primo capitolo analizza il ruolo delle prove INVALSI all'interno del RAV, evidenziando come esse possano fungere da catalizzatori per l'individuazione delle priorità di miglioramento e per la definizione di strategie didattiche e organizzative mirate. Attraverso l'analisi dei dati e il lavoro collaborativo dei gruppi interni, le scuole possono superare logiche autoreferenziali e avviare un dialogo trasparente con la comunità educante, anche grazie agli strumenti della Rendicontazione sociale.

Il secondo capitolo si concentra sull'importanza di un approccio partecipativo nei processi di autovalutazione, sottolineando come la riflessione condivisa e la responsabilizzazione del personale scolastico siano elementi chiave per promuovere un'organizzazione capace di apprendere. In questa prospettiva, l'autovalutazione non è solo uno strumento di controllo, ma diventa un'opportunità per ripensare in profondità i processi di insegnamento-apprendimento e per costruire una cultura valutativa orientata al miglioramento continuo.

Nel terzo e ultimo capitolo le autrici presentano un'esperienza concreta di formazione e sviluppo professionale condotta nell'ambito del progetto *Valu.E for schools*, promosso da INVALSI. Attraverso attività di visiting, peer learning e analisi dei dati, l'istituto comprensivo Perugia 6 ha intrapreso un percorso di riflessione collettiva che ha coinvolto l'intera comunità scolastica, favorendo la crescita di competenze valutative e la rimodulazione degli obiettivi di processo in un'ottica di qualità educativa e sostenibilità.

Nel loro insieme, i contributi offrono uno sguardo articolato e operativo su come la valutazione – sia interna sia esterna – possa diventare una leva di cambiamento e innovazione, contribuendo alla costruzione di una scuola più consapevole, trasparente e orientata al miglioramento.

1. Le prove standardizzate come anello di congiunzione tra RAV e PdM

di Andrea Guarnacci, Ileana Ogliari,
Marianosaria Orefice, Michela Zuccaro

Quale peso assumono le prove standardizzate nei processi di autovalutazione?

Il contributo percorre le tappe di un metodo con piani di lavoro funzionali a un progresso testimoniato dai punteggi delle autovalutazioni del Rapporto di autovalutazione (RAV). La piattaforma del Sistema nazionale di valutazione è la fonte privilegiata per individuare luci e ombre; il Questionario Scuola il primo momento di riflessione del Nucleo interno di valutazione. Verificare in quali sezioni del RAV è necessario intervenire è il passaggio successivo: alla voce Esiti i dati forniti da INVALSI sono la risorsa per antonomasia mentre le domande-guida del Rapporto nazionale favoriscono il confronto e portano a una valutazione ponderata. Procedendo così si “isola” la priorità di miglioramento e si fornisce un’implicita indicazione per conseguirla. Fondamentale si è rivelato il ruolo dei gruppi di lavoro (Dipartimenti e Commissioni) che hanno operato per delineare le strategie di intervento, con un’attenzione all’effetto-scuola: verificare dove gli allievi sbaglia-

no consente di individuare le falle della progettazione curricolare, suggerendo i correttivi da apportare. Due i risultati ottenuti nel tempo: il miglioramento della performance dei discenti e l'implemento di metodologie attivate per invertire un trend negativo. Inoltre la stesura e la condivisione dei documenti citati ha permesso di uscire dall'autoreferenzialità e di coinvolgere la comunità attraverso la Rendicontazione sociale: la descrizione delle strategie rappresenta un atto di responsabilità e trasparenza con cui avvicinare l'utenza a temi così spesso ingiustamente sentiti lontani.

What is the weight of standardized tests in the self-assessment?

The research outlines the stages of a method to work plans that led to progress corroborated by the scores of the self-evaluation of the RAV (Italian acronym for Self-Evaluation Report).

The platform of the SNV (National Evaluation System) represents the source for identifying strengths and weaknesses; the School Questionnaire the first moment of the NIV (Inner Evaluation Core). Within the Results section the data provided by INVALSI is considered the most useful source to better determine the interventions. The report's guiding questions lead to the attribution of a grade adequately weighted. This procedure identifies the priorities for improvements providing and an implicit indication of how to achieve the defined objectives.

Sharing accompanies the self-evaluation process. The role of the working groups (disciplinary depart-

ments, Didactic Committee) is important to define strategies with a focus on the “school-effect”. Checking the students’ mistakes allows the identification of any flaws in the curriculum, suggesting the corrections to the improvement plan.

Two are the results: the students’ performance and the methodologies used to reverse a negative trend. The objective parameters are a valuable tool to abandon a self-referential perspective and involve the broader community through a system of social reporting: the description of the strategies represents an act of responsibility and transparency to raise awareness within the community towards issues that so often are felt distant.

1. Il punto di partenza: una rivoluzione di notevole portata

Senza rischio di cedere all’enfasi, così può essere definita la percezione nelle istituzioni scolastiche della direttiva n. 11 del 18 settembre 2014. Il passaggio dalla teoria espressa nel DPR 80/2013 (in particolare nell’articolo 6 all’interno del quale vengono enunciate le fasi del processo di valutazione e autovalutazione delle scuole) alla pratica del primo Rapporto di autovalutazione (d’ora in poi RAV) – nell’anno scolastico 2014/2015 – costituisce uno dei più importanti punti di svolta del sistema formativo nazionale. La portata di un cambiamento così radicale – con un poderoso piano di formazione a esso associato – si coglie nelle

reazioni che suscita all'interno di ogni comunità scolastica dove viene accolto in maniera diametralmente opposta tra chi lo considera un'opportunità per affrancarsi da una logica autoreferenziale e chi, contestandone presupposti e conseguenze, lo ritiene un adempimento burocratico da corrispondere con malcelato fastidio. Ciò che appare evidente fin da subito è la sistematicità di un processo costruito con coerenza e scandito per successivi step attraverso cui guidare gli istituti ad analizzare le pratiche didattiche e organizzative che vigono al loro interno, individuando punti di forza e criticità, presupponendo – alla luce di quelle – le azioni funzionali a un progressivo miglioramento dell'offerta formativa in essere.

Altro aspetto di fondamentale importanza è nella trasparenza che un simile percorso implica e che si esplica nella Rendicontazione sociale: un bilancio di quanto realizzato nel triennio di riferimento messo a disposizione degli stakeholder che sono interessati al (buon) funzionamento della macchina scolastica. In un'ottica del genere appare evidente come la direttiva rappresenti una cesura tra il prima e il dopo, spingendo la comunità educante tutta a farsi carico, a diverso titolo e con responsabilità correlate al ruolo, di un progressivo studio delle caratteristiche della realtà all'interno della quale si opera non più e non già sulla base di dati esclusivamente interni, bensì attingendo a una serie di indicatori e parametri di benchmark – messi a disposizione da INVALSI, oltre che dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (d'ora in poi MIM) e dall'ISTAT – che consentono una lettura approfondita e consapevole

per capire cosa fare e come fare per corrispondere progressivamente ai criteri di qualità definiti e riportati nei documenti di supporto alla stesura del RAV, il fulcro dell'intero meccanismo fin qui sinteticamente riportato. Il che equivale a dire, in altre parole, che una seria autovalutazione d'istituto costituisce il presupposto fondamentale per individuare le zone d'ombra e definire le linee d'intervento più funzionali a garantire un efficace piano d'intervento per ridurle progressivamente fino a eliminarle.

Organicità strutturale e consequenzialità delle fasi: nel riconoscimento di queste caratteristiche intrinseche del processo delineato dal Sistema nazionale di valutazione (d'ora in poi SNV) è il senso di un'esperienza di scuola che nelle pagine che seguono verrà narrata. Perché è nell'assecondare in modo costruttivo e senza pregiudizio alcuno le indicazioni del SNV che l'istituto comprensivo (d'ora in poi IC) Manfredini di Pontinia ha orientato la sua azione intravedendo in ciascuna di esse una chiave di sviluppo della propria offerta formativa.

1.1. Dalla teoria alla pratica seguendo due direttrici: autonomia e responsabilità

La struttura circolare del processo di valutazione ispirato dal SNV consente agli istituti di dare effettivo significato a due parole chiave la cui traduzione è parsa molto più spesso teorica che pratica. Nella definizione di un cronoprogramma triennale si coglie la prima

opportunità di riflettere sull'offerta formativa in essere, definendo un piano di lavoro credibile – e le azioni conseguenti – destinate a riverberarsi positivamente in ciascuna delle componenti del sistema scuola.

Il Piano triennale dell'offerta formativa (d'ora in poi PTOF) diviene lo strumento privilegiato per indicare agli attori interessati la cifra distintiva delle linee di sviluppo proprie di una comunità educante solo quando la sua elaborazione è preceduta da un'analisi seria, profonda e condivisa dei punti di forza e delle criticità che in essa si rilevano.

Detto in altri termini, è il RAV a orientare le scelte caratterizzanti successive. Compito specifico del Nucleo interno di valutazione (d'ora in poi NIV) sarà quindi fornire una prima interpretazione dei dati che del RAV rappresentano l'essenza.

Il Questionario Scuola assume, in quest'ottica, il valore di una mappatura iniziale che necessita, per assumere pieno significato, di una lettura comparativa con i territori di benchmark. Diversi sono gli interlocutori dei quali, a tal fine, tenere conto: l'ISTAT, il MIM, l'INVALSI. È grazie a questa combinazione di fonti che la scuola viene messa nella condizione di stilare il proprio RAV. Non meno importante è il ricorso ai documenti di supporto alla stesura del RAV: il set degli indicatori, le domande-guida, le rubriche di valutazione consentono di mettere a fuoco le priorità, gli obiettivi di processo e i traguardi ai quali si vuole tendere.

A fronte di un confronto nel quale vengono progressivamente coinvolti tutti coloro che, con diversi

ruoli, fanno parte del mondo-scuola (docenti, famiglie, studenti, personale ATA) si palesano quasi naturalmente i presupposti per la definizione di un Piano di miglioramento (d'ora in poi PdM) che indichi una serie di interventi fattibili, perché ragionati, e destinati a rivelarsi d'impatto per corrispondere agli obiettivi dichiarati.

Logica conseguenza è che il PdM, quarto pilastro del SNV, si trovi all'interno del PTOF: esso rappresenta una sorta di congiunzione tra il RAV e la Rendicontazione sociale, come bilancio di fine triennio e come dichiarazione programmatica delle nuove prospettive da perseguire. È, infatti, nella duplice natura di restituzione all'utenza di quanto realizzato e nell'anticipazione di quali saranno le successive iniziative da intraprendere il tratto peculiare di un documento nel quale l'(eventuale) efficacia delle procedure attivate e i risultati che ne sono conseguiti sono portati a conoscenza della comunità in un'ottica di trasparenza che rappresenta la migliore opportunità per permettere alle scuole di non cadere nella tentazione di un'autoreferenzialità sterile e non ancorata a parametri di riferimento oggettivi e per questo verificabili.

1.2. Un percorso e due obiettivi: consapevolezza e condivisione

Il presupposto alla base dell'esperienza di scuola raccontato in questo contributo è costituito da un'idea per la quale la valutazione – in ciascuna delle dimen-

sioni che le sono proprie – costituisce una risorsa fondamentale per dare valore alle pratiche – didattiche e non – di un istituto. Si tratta di un’operazione già di per sé non scontata, che assume una portata ancora più rilevante se la si contestualizza in una realtà, come quella dell’IC Manfredini di Pontinia che si sviluppa in sei plessi (tre della scuola dell’infanzia, due di primaria e uno di secondaria di primo grado) in una porzione di territorio che, partendo dal centro cittadino, si apre “a raggiera” verso un’area rurale con caratteristiche e necessità specifiche delle quali tenere conto.

Nei processi valutativi, ne consegue che, se l’obiettivo è azionare le leve strategiche funzionali al miglioramento, l’unica via percorribile è quella di un effettivo coinvolgimento dell’intera comunità educante lavorando su un processo identitario non favorito dalle differenze costituite dalle età degli allievi e dall’incidenza del fattore ambientale su di loro (inevitabilmente diverso tra città e campagna). Per fare in modo che questo fosse possibile si è attribuita grande importanza alla formazione: ancora prima che il SNV dettasse tempi e modalità dei processi valutativi, ai docenti veniva offerta la possibilità di incontrare il professor Roberto Ricci e la professoressa Stefania Pozio per comprendere la *ratio* delle Rilevazioni nazionali e – aspetto di non trascurabile entità – acquisire la cultura dei dati e della loro interpretazione in funzione del successo formativo degli studenti.

L’anno scolastico era il 2012/2013 – il primo del comprensivo Manfredini – e il peso specifico di quell’iniziativa fu tale da contribuire a dissolvere le per-

plessità (per usare un eufemismo) che allora aleggiavano sulle prove INVALSI e, al contempo, da aprire una stagione di confronto interno alla scuola attraverso cui interrogarsi su come poter leggere e utilizzare nella didattica quotidiana gli esiti delle stesse. Conseguenza logica fu la nascita di gruppi di lavoro *ad hoc* ai quali affidare il compito di analizzare il contesto di riferimento – disomogeneo per i motivi precedentemente evidenziati – e progettare percorsi che potessero progressivamente favorire il raggiungimento dei target ipotizzati. Va da sé che, nel momento in cui la direttiva n. 11/2014 ha definito le priorità strategiche della valutazione, si era nella condizione di aver già in parte compreso le caratteristiche della realtà di riferimento e aver messo in atto, alla luce di quelle, una serie di iniziative per agire in modo incisivo sulle performance degli studenti.

Il passaggio successivo è venuto quasi naturale: avere a disposizione criteri oggettivi di osservazione come quelli forniti alle scuole per la stesura del primo RAV ha dato impulso e respiro più ampio al lavoro avviato nell'analisi dei dati relativi alle prove standardizzate. Dal particolare al generale, sempre ragionando in staff e ancorando le proposte operative a quanto i documenti di supporto – tabelle e grafici tra questi – suggerivano per favorire il miglioramento complessivo dell'istituzione scolastica.

1.3. Il ruolo del Dirigente scolastico: leadership e impegno

Nei processi valutativi – come in tutti quelli che regolano le dinamiche di un istituto – il Dirigente scolastico costituisce il perno attorno al quale ruota l'intera comunità educante. A lui il compito di guidare il NIV non prima di averne deciso la composizione e stabilito i ruoli, valorizzando le competenze di ciascuno degli esponenti del team di lavoro. È una fase propedeutica di assoluta importanza, dal momento che, per rendere credibili le analisi correlate al buon funzionamento della scuola, risulta determinante fare affidamento su profili dotati di una buona capacità critica, animati da un positivo senso di appartenenza e credibili al punto da coinvolgere docenti, personale e famiglie nelle prospettive di sviluppo successive alla stesura del RAV e del conseguente PdM. Fondamentale, in tal senso, la continuità dell'azione dirigenziale, una sorta di garanzia per dare seguito, anno dopo anno, agli intendimenti espressi nei documenti valutativi.

La storia dell'IC Manfredini costituisce, in tal senso, un caso di specie. È con la presenza di un Dirigente scolastico titolare (si erano alternati sei anni di reggenza dal 2012, anno in cui a seguito dei piani di dimensionamento l'istituto era nato) che il respiro dell'autovalutazione diviene più ampio e gli obiettivi a esso associati assumono una prospettiva di maggior urgenza. Si tratta di uno sviluppo logico e naturale, indipendentemente dai professionisti che, in qualità di reggenti, hanno sempre agito con scrupolo e attenzione; inevitabilmen-

te, però, il doppio incarico – e il tempo compresso che ne deriva – hanno talvolta complicato il raggiungimento dei target definiti in fase di autovalutazione. La presenza di un capo d’istituto titolare ha oggettivamente rappresentato un fattore di svolta, rendendo più forte il messaggio dell’importanza di un approccio condiviso sui temi della valutazione e facendosi garante – con la sua azione – di un cammino improntato al progressivo raggiungimento dei criteri di qualità indicati nel RAV e declinati negli interventi del PdM.

2. La seconda fase: costruire una cultura della valutazione

Le pratiche correlate all’autovalutazione d’Istituto e, più in generale, alla valutazione delle scuole necessitano di una formazione sistematica e continua all’interno delle stesse. Già di per sé considerata talvolta un’incombenza complessa se non addirittura fastidiosa nella dinamica quotidiana della classe, essa diviene ancor più enigmatica quando si esplica in ciascuna delle dimensioni che le sono proprie: RAV, PdM e Rendicontazione sociale sembrano, almeno nel primo triennio di riferimento, essere appannaggio di un ristretto gruppo di appassionati e di fatto vengono considerati adempimenti burocratici il cui impatto si risolverà in un’approvazione più o meno consapevole negli organi collegiali.

Appare evidente fin da subito, dunque, la necessità di creare un gruppo di lavoro efficace al quale spetti il compito di studiare i materiali di supporto necessari

alla stesura del RAV, analizzare e interpretare i dati a disposizione, ipotizzare le diverse linee di azione per centrare gli obiettivi delineati e, soprattutto, persuadere la comunità scolastica dell'importanza di un coinvolgimento attivo e responsabile di chi, a diverso titolo, ne è parte integrante. È il lavoro del NIV che nell'IC Manfredini è costruito, fin da subito, allo scopo. Ne fanno parte, oltre al Dirigente scolastico – che lo coordina – alcune figure di staff ritenute strategiche come la Funzione strumentale alla valutazione e il Referente INVALSI, un rappresentante della scuola dell'Infanzia (prima ancora della sperimentazione del RAV specifico di questo ordine) che affianca i referenti di primaria e secondaria di primo grado. Ultimo ma non meno importante risulta essere il coinvolgimento del personale ATA, nella figura di un tecnico amministrativo che facilita la comprensione dei meccanismi gestionali di una macchina complicata come quella scolastica, soprattutto se priva, come quasi sempre nel caso dell'IC Manfredini, di un direttore dei Servizi generali e amministrativi titolare. Diviene così più agevole corrispondere al compito del NIV, all'interno del quale ciascun partecipante ha un ruolo ben definito, assegnato sulla base delle competenze specifiche di ognuno di essi.

2.1. Il ruolo fondamentale dei dati INVALSI

Come già sottolineato più volte, in un quadro come quello disegnato finora, il valore aggiunto per riflettere su cosa cambiare e come agire per farlo nella prospettiva

di miglioramento dell'istituto, è quello dei dati. La loro interpretazione, anche e soprattutto in un'ottica comparativa, costituisce la linea guida dei processi valutativi.

Il primo valore che a essi si associa è proprio nel supporto prezioso che forniscono all'autovalutazione delle scuole: che si parli di esiti degli alunni (il cui successo formativo rappresenta la missione precipua dell'azione formativa dei docenti) o che si consideri, nell'accezione più ampia di significato, come il funzionamento dell'intero apparato scolastico, dai dati (e da una loro attenta lettura) non si può prescindere. INVALSI costituisce in tal senso il punto di riferimento, poiché fornisce alle scuole gli strumenti più idonei a una lettura quanti-qualitativa delle pratiche didattiche in essere. Lo fa non soltanto attraverso il materiale di accompagnamento alla restituzione delle prove nazionali (di per sé impressionante per gli spunti di riflessione che traggono origine da uno studio approfondito degli stessi), quanto mediante i quadri di riferimento dell'intero percorso che porta gli istituti a interrogarsi su quali azioni intraprendere per ovviare alle criticità rilevate in sede di autovalutazione.

Nelle pagine che seguono verranno forniti diversi esempi in tal senso, ma non si può non sottolineare come la presenza di indicatori, parametri di riferimento, criteri di qualità e, più di ogni altra cosa, la possibilità di una comparazione tra il proprio istituto e gli altri su una pluralità di aspetti afferenti al sistema-scuola abbiano fornito una cartina di tornasole preziosa per comprendere in profondità la realtà in cui si opera, consentendo, grazie al benchmark, ciò che prima – nella migliore delle ipo-

tesi – si rivelava un tentativo, approssimativo ancorché generoso, di riuscire nel medesimo intento.

2.2. La rivoluzione del RAV

Che il RAV rappresenti la chiave di volta della procedura descritta nessun dubbio: esso costituisce una riflessione ponderata che, dall'analisi degli indicatori basati sui dati e le tabelle fornite da INVALSI, ISTAT e Ministero dell'Istruzione e del Merito, fornisce il punto di partenza per definire le azioni di miglioramento funzionali allo stesso. Va da sé che, per evitare che esso perda di efficacia divenendo un'inutile incombenza, deve rappresentare per il NIV e per la comunità scolastica tutta lo strumento privilegiato per corrispondere allo scopo, rispondendo a criteri di qualità funzionali a una corretta autovalutazione.

Diversi sono i principi ispiratori che rendono il RAV un buon strumento: la completezza dell'analisi (da raggiungere attraverso la valorizzazione di fonti multiple, interne o esterne che siano) e la sua qualità, mediante una riflessione articolata e approfondita nella quale tener bene a mente il contesto di riferimento con i vincoli e le opportunità che da questo derivano. Fondamentale è la lettura attenta degli indicatori (e dei descrittori) che, nell'ottica comparativa precedentemente citata, suggeriscono le riflessioni e orientano i piani di sviluppo successivi, consentendo di assegnare alla propria scuola una valutazione conseguente (con la possibilità di avvalersi delle rubriche specifiche di riferimento). Ultimo e non

meno importante presupposto di qualità nel lavoro del NIV è quello ispirato dalla concretezza, per cui essenziale risulta esplicitare priorità e traguardi di miglioramento chiari, ben definiti e, soprattutto, misurabili e osservabili.

2.3. Non mero adempimento burocratico ma opportunità

Si capisce facilmente come il RAV rappresenti quindi un'opportunità preziosa per gli istituti, perché a esso si associa una pluralità di aspetti positivi che, già di per sé, lo rendono utile. Un'autovalutazione seria porta a scelte condivise, responsabilizza tutti i soggetti che agiscono all'interno della scuola, favorisce l'identità e il senso di appartenenza di una comunità, fa uscire senza timore dal principio di autoreferenzialità. Riflettere sulle potenzialità di una comunità educante significa dare pieno significato al concetto di autonomia, definendo con maggiore cognizione di causa (e, per converso, con più alta percentuale di riuscita) le strategie per giungere progressivamente a essere in linea con quanto progettato per consentire all'utenza di disporre di un'offerta formativa di qualità e, aspetto ancor più importante, per fornire agli studenti gli strumenti idonei al loro successo formativo.

3. L'attività principale del RAV: la sezione Esiti

Da sempre nell'IC Manfredini i dati INVALSI hanno rappresentato una fonte da cui attingere informazio-

ni per comparare risultati, scorporarli nei diversi ambiti di studio, riflettere sugli errori, proporre strategie di miglioramento. L'analisi dei dati stessi non è stata eseguita con metodi uguali sia perché, con il tempo, la restituzione si è arricchita di ulteriori indicatori, tabelle e grafici inerenti aspetti prima inesplorati sia perché l'esperienza ogni anno suggeriva nuove strade da percorrere. Nel processo di analisi, in particolare, sono stati presi in considerazione sei aspetti dai gruppi di lavoro creati *ad hoc* e coordinati da due figure di riferimento, il Referente INVALSI e la Funzione strumentale alla valutazione e autovalutazione, fondamentali per avere un quadro efficace di rendicontazione e studio.

Queste coordinate sono riassumibili come segue:

- *background dell'istituto*: contestualizzare la realtà dell'istituto con la guida che INVALSI propone permette di avere una “collocazione” all'interno del vasto panorama dei territori di riferimento, questi diventano parametri davvero importanti per definire i target ai quali aspirare nell'elaborazione delle strategie di miglioramento da mettere in campo;
- *cheating*¹: espressione dell'onestà e della serietà con cui si svolgono le prove. Il valore dell'indicatore di cheating pari a 0 è sempre stato un elemento che ha permesso di studiare i risultati senza condizionamenti né dubbi perché frutto di test eseguiti dagli

¹ «Insieme di anomalie che alterano gli esiti della prova. L'effetto del cheating è misurato mediante un indicatore percentuale che esprime quale parte del punteggio osservato è mediamente da attribuire alle predette anomalie» (<https://www.invalsi.it/invalsi/ri/sis/documenti/022013/falzetti.pdf>).

- alunni dell'istituto in piena autonomia. Le procedure di somministrazione hanno sempre rispettato le indicazioni definite da INVALSI e si è cercato di predisporre piani di lavoro in cui il ruolo dei docenti presenti nelle aule in cui si svolgevano le prove fosse molto chiaro a tutti, discenti compresi. Incontri preliminari, condivisione dei manuali messi a disposizione da INVALSI, la lettura di un vademecum predisposto *ad hoc*, il lavoro di coordinamento tra i responsabili dei plessi e il Referente INVALSI hanno permesso a quest'ultimo di gestire le diverse fasi con la certezza che tutto si svolgesse regolarmente;
- *punteggi generali*: il metodo deduttivo ha costituito, per diversi anni, il punto di partenza per l'analisi dei dati. La comparazione dei dati generali è stata ritenuta sempre molto utile per avere un quadro riassuntivo della situazione prima di addentrarsi nell'analisi dettagliata dei dati a disposizione. La rappresentazione simbolica delle frecce, per esempio, fornisce la possibilità di confrontare visivamente i risultati e di organizzare più facilmente la rendicontazione degli stessi al Collegio dei docenti;
 - *punteggi comparati*: i dati avrebbero davvero una scarsa utilità se non avessero parametri di riferimento. La comparazione permette di “posizionare” la propria scuola a un determinato livello e fornisce i traguardi da raggiungere e, perché no, superare;
 - *effetto scuola*: se ne parlerà in seguito (cfr. par. 3.2), va segnalato però come l'introduzione delle indicazioni fornite da questo aspetto abbia determinato una visione nuova dell'operato di ogni istituzione

scolastica. Capire il peso delle azioni che si intraprendono consente di considerare con maggior interesse l'effettivo valore delle strategie che si mettono in atto in un'ottica di miglioramento;

- *incidenza sugli esiti degli studenti con background migratorio*: l'istituto di cui si parla in questo contributo ha un'importante presenza di alunni stranieri², di provenienza europea e soprattutto extraeuropea. Avere la possibilità di analizzare i dati tenendo conto di questo aspetto fornisce chiavi di lettura degli stessi molto interessanti: nelle nostre aule è stato oggetto di discussione l'impatto emotivo che poteva avere sottoporre i test ad alunni privi di un'essenziale padronanza della lingua italiana, si è aperto un ampio dibattito su come guidarli ad affrontare le prove e come considerare i punteggi della classe in cui fossero presenti discenti di recente immigrazione. Leggere i risultati al netto degli alunni di origine straniera ha offerto spunti di riflessione di rilevanza sostanziale innanzitutto perché ha soddisfatto le perplessità di molti relative all'incidenza che i non italofoni determina nella "fotografia" dei singoli gruppi classe e dell'istituto nel suo complesso e anche perché ha dimostrato realmente il "peso" di performance condizionate dalla conoscenza della lingua: dato da non sottovalutare nelle prove di Italiano, quasi trascurabile nelle prove di Matematica, valore aggiunto nelle prove di Inglese (considerando che la netta maggioranza degli alunni stranieri

² Se ne contano mediamente tra il 20 e il 25% in ogni classe.

che frequentano la nostra scuola è di origine indiana, non sorprendono i risultati registrati nella prova di lingua straniera).

3.1. Come utilizzare i dati nella didattica

Il lavoro affrontato nell'istituto Manfredini ha seguito un iter divenuto sistematico negli anni. Laddove è stato necessario sono state apportate migliorie dettate principalmente dall'esperienza acquisita negli anni e dalla formazione destinata al personale docente.

Primo passo è guardare agli esiti delle prove standardizzate con l'obiettivo di leggere i dati con spirito critico e focalizzare l'attenzione sulle informazioni che essi forniscono. Successivamente, per far sì che essi “parlino” veramente, è necessario andare oltre la superficialità del valore numerico e della percentuale e contestualizzarlo, così da comprenderne il vero significato e procedere su una strada avendo i fari ben accesi a indicare il percorso.

La creazione di gruppi di lavoro *ad hoc* è stata per la nostra scuola la chiave di volta per rendere la lettura dei dati restituiti un vero momento di studio e approfondimento, poi di domanda e confronto, infine di cammino e costruzione.

L'individuazione di punti di forza e criticità è stata, e continua a essere, lo spartiacque necessario a separare i percorsi per analizzarli approfonditamente prima che gli stessi possano diventare la sintesi efficace di un'azione sinergica e fattuale da intraprendere all'unisono.

Consultare, a questo punto, i Quadri di riferimento e le Guide alla lettura delle singole prove permette di sciogliere i nodi e avere una definizione più centrata sul cosa fare. Immaginare più soluzioni per insistere sulle criticità con lo scopo di migliorare gli esiti consente di far dialogare professionalità con competenze diverse che altrimenti avrebbero proseguito il proprio piano di lavoro ignorando di quanto la collaborazione possa portare frutti positivi.

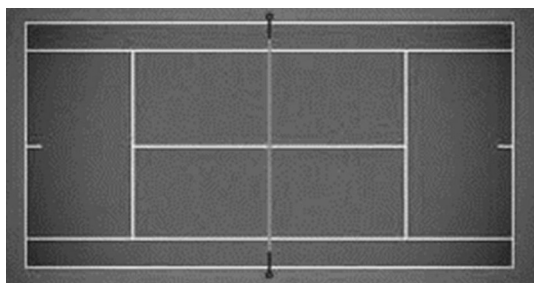
Tra le varie strade da percorrere, quindi, quella più fruttuosa sembra l'elaborazione di prove comuni multidisciplinari (Italiano, Matematica, Inglese) da sottoporre a tutte le classi della scuola secondaria di primo grado in parallelo. Tali prove devono avere come punto di partenza quella che, confrontando i dati, sembra essere la criticità più urgente: la comprensione del testo; ma non solo, scardinare l'idea dell'isolamento di ciascuna disciplina a fronte dell'unitarietà del sapere.

Nascono così prove che i docenti scelgono di incentrare sulla comprensione di un testo matematico o scientifico o relativo all'arte o alla tecnologia per poi creare item che vadano ad analizzarne le varie componenti e mettano in rilievo le altre criticità rilevate sia a livello di interpretazione sia di tipologia di domanda (fare inferenze, item a risposta multipla complessa, domande aperte). Contestualmente si opera anche nel seguente modo: si riprendono in mano i fascicoli o si proiettano in classe esercitazioni messe a disposizione da INVALSI e si svolgono nuovamente accompagnando gli alunni a motivare le loro risposte, a ragionare su quelle corrette, a riflettere sugli errori commessi.

Esempio di prova comune multidisciplinare Matematica-Italiano grado 8

Il Comune decide di utilizzare un appezzamento di terreno di sua proprietà per costruire alcuni campi da tennis. Il terreno ha un'ampiezza di 120x40 metri.

Il piano regolatore prevede che il 20% della superficie sia utilizzata per servizi quali parcheggi e bar.



MATEMATICA

Determina quale superficie può essere usata effettivamente per la costruzione dei campi da tennis.

Sapendo che ciascun campo deve essere rettangolare e avere dimensioni di 20x36 m, determina:

- l'area di ciascun campo;
- il numero massimo di campi che si possono costruire;
- la misura della superficie totale occupata dai campi;
- la superficie non occupata dai campi.

Per coprire parte delle spese previste decide di richiedere un prestito di €60.000 al tasso di interesse semplice del 2% annuo, da restituire in dieci anni con rate semestrali costanti. Calcola quale sarà la cifra totale da restituire e l'ammontare di ciascuna rata.

Nelle vicinanze viene costruito il ristorante-bar che sarà dato in affitto al gestore della struttura sportiva. Il Comune richiede al gestore un affitto di 600€ al mese e utilizzerà la cifra incassata per pagare gli operai addetti alla manutenzione della struttura. Ogni ora di lavoro di un operaio viene a costare 60€. Quante ore lavorative potrà pagare il Comune?

ITALIANO

Cosa è previsto nel Piano regolatore del Comune?

- ☐ di utilizzare solo il 20% del terreno
- ☐ di destinare l'80% del terreno alla costruzione di campi da tennis
- ☐ la presenza di servizi quali parcheggi e bar su metà del terreno
- ☐ ridurre la quantità di terreno a disposizione dei costruttori

L'avverbio "effettivamente" vuol dire:

- ☐ concretamente
- ☐ completamente
- ☐ finalmente
- ☐ contemporaneamente

Il Piano regolatore di un Comune:

- ☐ stabilisce quanti bar e parcheggi ci devono essere in una città
- ☐ autorizza la costruzione di impianti sportivi
- ☐ definisce la destinazione d'uso delle diverse aree comunali
- ☐ concede terreni per costruzioni private

L'"ammontare di ciascuna rata" vuol dire:

Ricostruisci inserendo i numeri da 1 a 4 qual è la sequenza dei passaggi da compiere prima di iniziare i lavori

- ☐ Calcolare la superficie totale del terreno
- ☐ Verificare la quantità di campi che si possono costruire
- ☐ Sottrarre il 20% al totale del terreno
- ☐ Calcolare la superficie totale occupata da un campo da tennis

Completa indicando se le seguenti affermazioni sono vere o false		
	Vero	Falso
Sul terreno si possono costruire tutti i campi che si vogliono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il terreno appartiene al Comune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il terreno ospiterà esclusivamente campi da tennis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il Comune pagherà rate di 600€ mensili per saldare il debito contratto con il prestito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il gestore del ristorante-bar pagherà al Comune 600€ mensili	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nella frase “nelle vicinanze viene costruito il ristorante-bar che sarà dato in affitto al gestore della struttura sportiva”:
il pronome relativo CHE cosa sostituisce?
.....
quale funzione logica svolge?
.....

Nella frase “Determina quale superficie può essere usata effettivamente per la costruzione dei campi da tennis”, l’aggettivo quale è:
☐ indefinito ☐ numerale ☐ interrogativo ☐ qualificativo

In quali dei seguenti periodi (sono 2) ci sono contemporaneamente un complemento di specificazione e uno di fine o scopo?
☐ Il Comune decide di utilizzare un appezzamento di terreno per costruire alcuni campi da tennis
☐ Il piano regolatore prevede che si utilizzi il 20% della superficie per servizi quali parcheggi e bar
☐ Ogni ora di lavoro di un operaio viene a costare €60
☐ Calcola quale sarà la cifra totale da restituire e l’ammontare di ciascuna rata

Qual è lo scopo del testo che hai letto?

3.2. Come utilizzare i dati nella gestione organizzativa dell'istituto

3.2.1. L'effetto scuola come dato strategico

Dal 2016 INVALSI ha arricchito la restituzione dei dati con il cosiddetto «valore aggiunto, ossia il peso dell'effetto scuola sugli esiti delle prove al netto di fattori che non dipendono dall'operato di ciascuna istituzione scolastica»³. Osservare separatamente quelli che vengono definiti “fattori esogeni”, quindi esterni rispetto all'operato della scuola, permette di avere un'immagine più nitida di quanto le azioni intraprese diano frutti più o meno positivi, diviene così maggiormente motivata la necessità di ricalibrare gli interventi per poter raggiungere con maggior efficacia i parametri forniti dai territori di riferimento. Solo un operato costante e dilatato in un tempo sufficientemente lungo è in grado di produrre effetti quantificabili: seguire l'andamento dell'effetto scuola negli anni ha permesso di constatare quanto sia importante non perdere di vista l'obiettivo e, per rendere facilmente fruibile questi dati, è stata utilizzata la tabella esemplificativa dell'effetto scuola arricchita con delle icone, il segno di spunta nel caso di cui si sta parlando, di grandezza crescente e tonalità di colore dal più tenue al più scuro a seconda del valore attribuito. In questo modo è apparso più chiaro il percorso che, pur non raggiungendo ancora risultati ottimali, si è attestato su livelli migliori.

³ https://INVALSI-dati.cineca.it/2016/docs/effetto_scuola_2016.pdf, p. 1.

	Effetto scuola positivo	Effetto scuola leggermente positivo	Effetto scuola pari alla media nazionale	Effetto scuola leggermente negativo	Effetto scuola negativo
Punteggio osservato sopra la media	Apporto della scuola molto evidente Risultati buoni	Apporto della scuola evidente Risultati buoni	Apporto della scuola nella media Risultati buoni	Apporto della scuola non adeguato Risultati buoni	Apporto della scuola inadeguato Risultati buoni
Punteggio osservato nella media	Apporto della scuola molto evidente Risultati accettabili	Apporto della scuola evidente Risultati accettabili	Apporto della scuola nella media Risultati accettabili	Apporto della scuola non adeguato Risultati accettabili	Apporto della scuola inadeguato Risultati accettabili
Punteggio osservato sotto la media	Apporto della scuola molto evidente Risultati da migliorare	Apporto della scuola evidente Risultati da migliorare	Apporto della scuola nella media Risultati da migliorare	Apporto della scuola non adeguato Risultati da migliorare	Apporto della scuola inadeguato Risultati da migliorare




Fig. 1 – Presentazione dei dati al Collegio dei docenti: la diversa grandezza dei simboli che vengono utilizzati per mostrare i risultati di anno in anno mostra la progressione del miglioramento dell'effetto scuola

3.3. Come utilizzare i dati nella gestione organizzativa dell'istituto: fase programmatica

L'analisi dettagliata e sistematica dei dati rimane inefficace se non segue poi una programmazione delle azioni concrete da intraprendere alla luce di quanto emerso nella lettura degli stessi. La priorità del RAV, quindi, non può che essere, nel caso dell'istituto in esame, riferita al miglioramento degli esiti degli studenti nelle prove standardizzate, ne conseguono obiettivi di processo orientati in tal senso, tappe fondamentali per raggiungere i traguardi individuati. Dalla teoria alla pratica: la definizione delle strategie didattiche da attuare è il delicato compito che il NIV

deve svolgere per impostare un lavoro mirato e strutturato in forme adeguate alle diverse esigenze delle prestazioni di allievi che vanno dai sei ai quattordici anni, senza tralasciare l'insostituibile apporto che la scuola dell'infanzia offre a un sistema verticale come quello di un IC.

4. La terza fase: un esempio concreto di Piano di miglioramento

Un percorso così complesso e articolato ma, al tempo stesso, lineare nelle procedure e negli step seguiti, porta inevitabilmente all'elaborazione di un PdM ragionato e centrato sulle reali esigenze dell'istituto. Ne scaturisce l'obiettivo volto verso la valorizzazione della didattica per competenze con modalità di lavoro cooperative in verticale, il consolidamento della didattica orientativa attraverso le attività di approfondimento e laboratoriali, l'azione continuativa nell'elaborazione di prove comuni possibilmente multidisciplinari, un serio ampliamento dell'inclusione con didattica personalizzata che ha sempre caratterizzato le scelte dell'istituto di cui si parla, ora supportate da una consapevolezza e una visione di insieme sicuramente più esaustiva. Infine, ma non ultimo per importanza, non può mancare un piano di formazione del personale docente interno all'istituto coerente con le criticità emerse dal RAV; solo investendo sul miglioramento delle competenze degli insegnanti si può pensare di avere le risorse utili a raggiungere concretamente gli obiettivi individuati.

4.1. La ricaduta sull'organizzazione dei gruppi di lavoro: una proposta operativa

Una delle proposte concrete scaturite nel NIV e poi condivise e approvate in sede di Collegio dei docenti ha riguardato l'organizzazione di gruppi di studio e di lavoro da costituire per far in modo che nulla di quanto analizzato nel PdM fosse tralasciato. Una suddivisione dei compiti con una definizione chiara dei ruoli è la strategia che ha permesso a docenti con competenze specifiche e ad altri con interessi particolari di mettere a disposizione tempo, idee, proposte in grado di contribuire al raggiungimento del desiderato miglioramento degli esiti. Ecco che Gruppi di lavoro e rispettive azioni sono diventati il braccio effettivo di quanto descritto nei documenti.

Tab. 2 – Il piano Gruppo di lavoro-azione da intraprendere dell'IC Manfredini

<i>Gruppi di lavoro</i>	<i>Azioni</i>	<i>Numerosità</i>
Nucleo interno di valutazione	Valutazione e autovalutazione di istituto, stesura di progetti all'interno delle proposte del PON, formazione	10
Gruppo di lavoro per l'inclusione*	Inclusione, formazione	12
Commissione INVALSI	Analisi criticità prove standardizzate, prove comuni, UdA per competenze	10
Team digitale	PNSD, formazione	6
Commissione continuità e orientamento**	Progettazione e realizzazione giornata della continuità e didattica orientativa	10
Team L2***	Alfabetizzazione in verticale	6

* È presente in ogni istituzione scolastica con il compito di realizzare il processo di inclusione attraverso la rilevazione dei Bisogni educativi speciali e l'elaborazione del Piano annuale per l'inclusione.

** Si occupa dell'organizzazione degli incontri di continuità nel passaggio degli alunni tra i diversi ordini di scuola (infanzia-primaria e primaria-secondaria di primo grado) e di tutte le attività di orientamento per guidare la scelta della secondaria di secondo grado.

*** Ha il compito di elaborare strumenti utili a favorire il processo di alfabetizzazione degli alunni stranieri a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di primo grado.

4.2. La formazione degli insegnanti e l'innovazione didattica

L'impianto programmatico finora presentato non può prescindere dalla formazione dei docenti. È, infatti, solo la piena consapevolezza del “cosa” che permette di progettare il “come” e rendere concrete quelle che possono rivelarsi strategie didattiche qualificanti ed efficaci. Fornire ai docenti dell'istituto gli strumenti adeguati a leggere le evidenze dei dati e a utilizzare le strategie didattiche individuate, ragionare sul valore di certi meccanismi e della letteratura che li motiva sono stati gli obiettivi del Piano di formazione per gli insegnanti al quale il Collegio docenti, guidato dal Dirigente e supportato dalle figure di sistema, ha dedicato ampio spazio nel PTOF, proprio a dimostrazione di quanta importanza si dia all'assioma “chi sa... può”. Allora si fa perno su chi possiede i requisiti per poter restituire ai protagonisti della trasmissione del sapere competenze acquisite in seminari, convegni, percorsi di studio, certificazioni ottenute a seguito di frequenza di corsi specifici. Nasce e si sviluppa negli anni una serie di proposte che raccolgono una folta partecipazione di docenti dell'IC Manfredini estesa anche alle scuole dell'intera provincia di Latina:

- “Valutazione degli apprendimenti e autovalutazione di Istituto” e “Valutazione delle competenze e costruzione delle prove autentiche”, “A scuola di INVALSI”, con il contributo di ricercatori ed esperti INVALSI;
- Infopillole, una serie di laboratori pratici sull'utilizzo delle nuove tecnologie, a cura del team digitale di istituto.

4.3. Una responsabilità condivisa: la Rendicontazione sociale

A completare il percorso di autovalutazione di istituto, arriva il momento di stilare la Rendicontazione sociale, un'istantanea veritiera quanto onesta e sincera dell'operato effettivo dell'istituzione scolastica in esame durante l'anno scolastico in esame. Il documento, grazie alla struttura che ne caratterizza le parti, "obbliga" chi lo compila a interrogarsi sulle azioni intraprese alla luce degli obiettivi prefissati; la sua funzione informativa, infatti, chiede di dichiarare quanto realizzato in termini di processi attivati e risultati raggiunti.

Una riflessione così puntuale consente anche di interrogarsi su una fase proattiva per orientare le scelte future in termini di priorità da perseguire nel triennio successivo. Quanto è importante per le scuole avere una bussola che indichi il Nord delle loro scelte organizzative e didattiche? Solo sapendo dove si vuole arrivare si può scegliere il come, ecco perché RAV, PdM, Rendicontazione sociale divengono strumenti preziosi per tracciare le linee programmatiche da seguire per migliorare gli esiti degli studenti, valorizzare l'autonomia di ciascun istituto in un'ottica di conoscenza specifica del territorio in cui si trova e delle sue peculiarità, uscire dall'autoreferenzialità e mostrarsi all'utenza non solo per quelle che sono le sue caratteristiche ma anche per la missione formativa che lo rende unico e comunque parte integrante di un sistema molto più ampio.

4.4. Un passaggio voluto: il coinvolgimento del Collegio dei docenti

Una delle azioni più impegnative ma necessarie per costruire la visione di insieme senza la quale ciascuna iniziativa intrapresa diviene inefficace è il coinvolgimento dell'intero Collegio dei docenti. Il complesso impianto teorico viene tradotto in progetti concreti per rispondere alla responsabilità alla quale l'istituto viene chiamato in un'ottica di rendicontazione che abbia dei parametri misurabili nei territori di riferimento. Chiedersi a che punto si è permette di puntare l'obiettivo su cosa si deve ancora fare e attraverso quali strumenti e strategie lo si può ottenere a vantaggio dell'intera comunità educante e di chi la scuola la vive quotidianamente tra i banchi. Acquisire la consapevolezza che nessuno dei passi richiesti è fine a sé stesso ma è parte integrante e insostituibile di un piano di lavoro sistematico diviene una priorità negli incontri collegiali o in appuntamenti creati *ad hoc* per far sentire l'operato di ciascuno un tassello di un mosaico molto più grande e ragionato nel quale ognuno gioca il proprio ruolo. Gli esiti delle prove INVALSI hanno costituito il punto di partenza di un sistema molto più complesso di analisi dello stato dell'IC Manfredini; ne sono scaturiti tutti i documenti che permettono di realizzare, in una visione sincronica e diacronica, un'autovalutazione dettagliata e rispondente ai parametri indicati a livello nazionale.

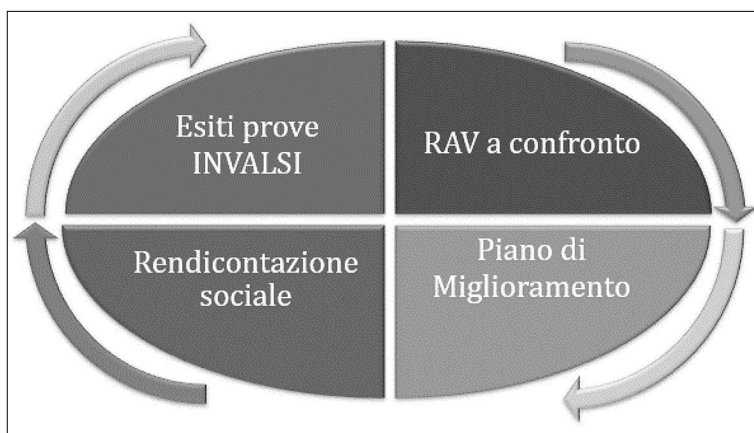


Fig. 2 – Rapporto di correlazione dei documenti di valutazione strategici in fase di rendicontazione al Collegio dei docenti

4.5. Un esempio di rendicontazione

Nei primi anni di costituzione dell'IC (il Manfredini nasce nel 2012), si è scelto di dotarsi di uno strumento pensato come misuratore della soddisfazione dell'utenza tutta e quindi sono stati elaborati dei questionari di autovalutazione (per verificare il grado di soddisfazione in merito alla disponibilità di spazi e risorse, al benessere nella relazione con gli altri, alla gestione delle risorse umane e materiali), destinati ai docenti, al personale ATA, alle famiglie (genitori dei cinquenni, dei bambini delle classi quinte di scuola primaria e dei ragazzi delle terze di scuola secondaria di primo grado) e agli alunni (classi quinte di scuola primaria e terze di scuola secondaria di primo grado).

Dalla lettura e analisi delle risposte emergeva una fotografia piuttosto chiara dell'efficacia dell'azione organizzativa, didattica e relazionale all'interno dell'istituto. L'elaborazione del RAV ha offerto la possibilità di guardare all'operato della scuola da un punto di vista esterno, aprendo una riflessione seria su quanto, fino a prima che fosse richiesto questo adempimento, veniva fatto in modo autonomo dalle scuole e togliendo così ogni forma di arbitrarietà all'analisi stessa. Questo è il motivo per cui, proprio per estendere la riflessione all'attenzione di tutto il Collegio docenti, durante le sedute comuni si è pensato a un momento di condivisione dell'analisi non solo comunicando la valutazione proposta, ovvero la "posizione" dell'istituto all'interno dei parametri nazionali suggeriti nella compilazione stessa delle varie sezioni del RAV ma anche operando un confronto continuo e progressivo con le analisi svolte negli anni precedenti.

Nella rendicontazione al Collegio, un'attenzione particolare viene posta, quindi, sulla definizione degli ambiti di intervento, sulla motivazione del giudizio espresso e, soprattutto, sul "cosa resta da fare", un aspetto di fondamentale importanza nell'ottica della costruzione di una piena consapevolezza del dove si è e dove si vuole arrivare. Di seguito viene riportato un esempio di presentazione del RAV al Collegio dei docenti. L'utilizzo della matita ha la funzione di porre l'attenzione sulle voci in cui si propone una valutazione diversa rispetto al precedente anno scolastico così da avere visivamente più chiaro l'andamento dei risultati connessi alle azioni intraprese.


<i>Voci</i>	2018/2019	<i>Ambiti</i> <i>Esiti</i>	2019/2020	<i>Cosa resta da fare</i>
Risultati scolastici	6	Voce pienamente soddisfacente: esiti scrutini, nessun trasferimento verso altri istituti e zero abbandoni	7 	Consolidare strategie didattiche atte a favorire una distribuzione più omogenea dei voti conseguiti dagli alunni all'esame di Stato con particolare cura alla valorizzazione delle eccellenze
Prove standardizzate	4	Si riduce il gap in italiano e matematica rispetto alle scuole con simile ESCS	4	Dare continuità al lavoro intrapreso nella Commissione IN-VALSI e progettare prove per competenze
Competenze chiave europee	6	Ispirano il curriculum verticale, la didattica, le iniziative della continuità	6	Raggiungere livelli ottimali in almeno due competenze chiave per la maggior parte degli alunni
Risultati a distanza	6	Buona corrispondenza tra consiglio orientativo e scelte effettuate. Esiti finali molto positivi	6	Didattica orientativa per preparare gli allievi ai successivi percorsi formativi riducendo al minimo insuccessi e abbandoni

Fig. 3 – Comparazione tra le valutazioni espresse in fase di compilazione del RAV tra anni diversi

5. Conclusioni e proposte

Per concludere il racconto del percorso di analisi e riflessione presentato in queste pagine, si pone l'attenzione su un aspetto fondamentale che diviene, per l'istituto, una pista di ulteriore sviluppo di cui non si può fare a meno: rendere maggiormente consapevoli i genitori della complessità del sistema scuola e delle strategie per mirare a un'offerta formativa sempre più di qualità.

La presenza dei genitori nella vita scolastica (verificata attraverso la partecipazione agli incontri per il rinnovo degli organi collegiali, ai momenti dedicati ai colloqui con gli insegnanti, al coinvolgimento in occasioni di iniziative, progetti, spettacoli realizzati con gli alunni) può essere definita di apprezzabile qualità, come dimostra anche la costituzione di un comitato che coinvolge un cospicuo numero di partecipanti. Ciò si traduce nella possibilità di avvalersi del supporto delle famiglie nell'organizzazione di manifestazioni e, più in generale, nelle dinamiche che interessano la vita della comunità scolastica. I genitori condividono il PTOF e partecipano al funzionamento della scuola attraverso la firma del patto di corresponsabilità e l'adesione al regolamento d'istituto.

Le iniziative didattiche legate alla valorizzazione delle competenze di cittadinanza rappresentano l'occasione privilegiata per coinvolgere l'utenza attraverso momenti di incontro/confronto funzionali allo scopo. Ma, nella complessità della realtà odierna, per far crescere la consapevolezza del ruolo che ciascuno gioca nella crescita

di ogni allievo, organizzare incontri su argomenti quali valutazione, prove nazionali standardizzate, orientamento diventa una prospettiva di sviluppo verso cui scuola e famiglie concorrano partendo dal presupposto che per capire veramente le cose, è necessario guardarle dall'alto. Senza l'apporto dei dati INVALSI e la guida dei documenti ministeriali, questo non sarebbe possibile.

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. (1991), *Discussendo si impara*, Carocci, Roma.
- Cardoso M.A., Comoglio M. (2006), *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Costa A.L., Kallick B. (2007), *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, LAS, Roma.
- Da Re F. (2013), *La didattica per competenze*, Pearson, Torino.
- Da Re F. (2018), *Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell'apprendimento e certificazione delle competenze*, Pearson, Torino.
- Di Nuovo S., Magnano P. (2013), *Strumenti per valutare meta-cognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Falzetti P. (2013), *Workshop "metodi di identificazione, analisi e trattamento del cheating" l'esperienza di restituzione dei dati al netto del cheating*, testo disponibile al sito: <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/sis/documenti/022013/falzetti.pdf>, data di consultazione 27/5/2025.
- INVALSI, *Quadro di riferimento delle prove di Italiano e Matematica*, testo disponibile al sito: www.invalsi.it/snv0809/documenti/QdR, data di consultazione 18/10/2021.

- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione e per la scuola dell'infanzia*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze.
- MIUR (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. Nota prot. 4232_2014*, testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf, data di consultazione 27/5/2025.
- Previtali D. (2018), *Il Sistema nazionale di valutazione in Italia. Una rilettura*, UTET, Torino.

2. Partecipazione e autovalutazione per il miglioramento.

L'autovalutazione di istituto come azione partecipata

di Valentina Dell'Aquila, Nicola Bellomo

Obiettivo del contributo è offrire una breve riflessione sulle modalità di partecipazione delle organizzazioni scolastiche al percorso di autovalutazione e sull'approccio partecipativo come occasione di ripensamento dei processi di insegnamento-apprendimento per il miglioramento del servizio scolastico. Autonomia e valutazione costituiscono un binomio indissolubile (Cenerini, 2003) per un'organizzazione che apprende: promuovere consapevolezza e responsabilizzazione interna mediante un'ordinaria attività di analisi autoriflessiva, confrontarsi con il contributo della valutazione esterna, partecipare alla lettura del contesto definendo indagini e obiettivi da perseguire, consente all'istituzione scolastica di costruire senso comune per lo sviluppo di una cultura della valutazione basata sulla stretta interdipendenza tra miglioramento delle prestazioni e azioni di formazione (Perla e Vinci, 2016).

*The aim of the contribution is to offer a reflection
on the methods of participation of school organizations*

during the self-evaluation process and on the participatory approach as an opportunity to rethink teaching-learning processes for the quality of school service. For learning organization, school autonomy and evaluation, constitute an indissoluble combination (Cenerini, 2003). To develop an ordinary culture of evaluation based on the close interdependence between performance improvement and training actions (Perla and Vinci, 2016), a participatory approach and an ordinary activity of self-reflexive analysis are the response to promote awareness, internal responsibility, to define surveys, objectives to be pursued, allowing educational institutions to build common sense and value.

1. Apprendere per migliorare: una premessa

L'art. 21 della L. 59/1997 prevede l'adozione di strumenti di verifica e valutazione dei processi scolastici e, in una logica di accountability, l'art. 8 del d.lgs. 150/2009 introduce la misurazione della performance organizzativa al fine del raggiungimento degli obiettivi programmati. La prima fase del processo di valutazione delle istituzioni scolastiche previsto dal DPR n. 80/2013 è l'autovalutazione (interna), seguita dalla valutazione esterna, dalle azioni di miglioramento e dalla rendicontazione sociale. L'autovalutazione, se intesa come un processo di riflessione e autoanalisi di gruppo e come una virtuosa risorsa di sistema da presidiare all'interno dell'organizzazione scolastica, permette di rafforzare i sistemi di gestione della performance, atti-

vando coerenza tra le diverse dimensioni organizzative e in tal senso, il soggetto valutatore diviene anche il soggetto osservato, oggetto della misurazione (Barzanò, 2000) mediante una forma di apprendimento e crescita dell'intera comunità professionale.

Apprendere per migliorare significa produrre sapere, contribuire alla formazione di soggetti consapevoli alla comprensione di dati e del loro utilizzo, definire dal basso l'indagine e gli obiettivi da perseguire, confrontandosi con il contributo della valutazione esterna per imparare a leggere attivamente il proprio contesto. Se un problema nasce nella comunità che lo definisce, che lo analizza e lo risolve (Rapanà, 2005), questo vuol dire che non è possibile prescindere dal coinvolgimento attivo dei partecipanti su cui un cambiamento ricade.

Applicando l'approccio del metodo di ricerca partecipata al processo di autovalutazione interna mediante il "pensiero riflessivo" (Dewey, 1961), è possibile risolvere stati di incertezza organizzativa a partire dal problema posto all'origine dell'indagine, fornendo una possibile soluzione. In antitesi al conflitto disfunzionale, un conflitto funzionale favorisce il confronto di punti di osservazione diversi del gruppo, introducendo prospettive nuove che si riverberano nel prodotto finale (Barzanò, 2015), un modello di leadership trasformativa, nella sua capacità di promuovere uno scambio relazionale permette al gruppo identificare le aree di miglioramento condividendo esperienze per l'elaborazione di un processo e di un'indagine in itinere basata "sulle prove" e non programmata "in funzione delle stesse" (Cerini, 2014). Laddove i soggetti coinvolti

si impegnano attivamente e responsabilmente in un'indagine che raccorda teoria e prassi (Damiani e Demo, 2016), crescita e valorizzazione, nella comunità oggetto e soggetto dell'indagine, è possibile promuovere quelle necessarie competenze per analizzare in modo adeguato il contesto, superando autoreferenzialità e producendo senso comune coinvolgendo direttamente i portatori di interessi nelle azioni di formazione, di pratica e relazione secondo un procedere ciclico (Rapanà, 2005).

Ricerche nell'ambito dell'autovalutazione, come quella riportata nel documento di sintesi del progetto PON *Valu.E* del 2019 (INVALSI, 2019) e del rispettivo questionario somministrato a dirigenti e NIV (Nucleo interno di valutazione), permettono una riflessione sulle modalità di partecipazione dei soggetti e delle componenti rappresentative all'interno del processo di autovalutazione.

Dalla lettura del documento di sintesi del summenzionato progetto emerge che il personale scolastico, nella compilazione del questionario, ha segnalato numerose difficoltà riscontrate durante l'autovalutazione riferite alla comprensione di alcuni dati e indici ritenuti complessi, alla percezione di una scarsa significatività di alcuni indicatori presenti nell'autovalutazione, alla difficoltà di utilizzare i dati per evidenziare i propri punti di forza e le criticità e per individuare linee di azione futura, a una tendenza a privilegiare la descrizione delle attività piuttosto che il loro impatto.

Un parziale coinvolgimento dei partecipanti, una mancanza di capacità di argomentare sul valore della scuola, di confrontare la propria situazione determinano un basso livello di accuratezza dell'intero processo

valutativo (*ibid.*): la sola pubblicazione di numeri, medie, tabelle, senza un'accurata discussione, riconferma i vincoli del contesto che la condizionano (Cerini, 2014). Un'azione valutativa individuale e collettiva a partire dalla condivisione delle teorie in uso permette al gruppo di comprendere il proprio mondo "comportamentale", conoscendo e riconoscendo gli strumenti e i possibili interventi per modificarlo. L'organizzazione apprende nel doppio senso: è oggetto di apprendimento e apprende sé stessa (Colangelo, 1997) durante l'azione valutativa. Un processo di autovalutazione evidence-based prevede quindi che gli attori coinvolti siano in grado di comparare dati e indicatori, di definire le metodologie per misurare quantitativamente e qualitativamente l'efficacia e l'effetto della propria organizzazione, di individuare strumenti e azioni per monitorare gli outcome.

Per questo è necessario dapprima una corretta competenza dei soggetti coinvolti, di una «conoscenza che può essere corroborata solo con un lavoro realizzabile possedendo i necessari utensili» (Bracci, 2003, p. 84). A partire da una formazione strategica orientata in termini proattivi e riflessivi è possibile programmare, in linea con quanto esplicitato nella L. 107/2015, un processo di sviluppo di sistema multilivello, per gli allievi, gli operatori e le scuole.

2. Collegialità e coinvolgimento

Il saper definire una visione condivisa investendo sulla formazione del personale promuovendo pratiche collaborative, di ricerca e innovazione sono riconducibili alla

creazione di sistemi efficaci di gestione della conoscenza proprie di una leadership condivisa: l'organizzazione deve imparare a preoccuparsi delle criticità (Paletta, 2022).

Ricondurre quindi l'autovalutazione a due imprescindibili paradigmi organizzativi quali la pratica riflessiva e l'apprendimento, ovvero nel primo caso al modello della "riflessione nel corso dell'azione" di Schön (2010) e nel secondo al modello della qualità totale (Deming, 2000), mostra l'indispensabilità all'autovalutazione di istituto e della corrispondenza tra gli attori coinvolti e i soggetti valutatori (Bassotto, 2003).

Una strategia di miglioramento e di promozione del cambiamento per garantire il miglioramento qualitativo dei processi di insegnamento-apprendimento deve essere volta a produrre una maggiore consapevolezza professionale dei singoli individui sulle modalità di lavoro organizzativo e di progettazione collegiale (Bollen, 1987). Coinvolgendo il personale scolastico al fine di comprendere visioni e istanze in riferimento al processo di autovalutazione, sono state predisposte interviste semi-strutturate rivolte a un gruppo di venti soggetti tra docenti, referenti INVALSI, staff, membri del NIV e dirigenti a cui è stato somministrato il seguente quesito: in riferimento ai soggetti scolastici coinvolti, quali azioni si propongono per rendere partecipato il processo dell'autovalutazione?

Dalla lettura dei dati raccolti emergono alcune primarie considerazioni: i soggetti intervistati percepiscono il peso dei dati delle restituzioni delle rilevazioni INVALSI, quale maggiore (se non unico) indicatore di riferimento nel determinare il processo di autovaluta-

zione; mancano accenni alla valutazione nel suo complesso. La prima impressione è l'aver scambiato la parte per il tutto (Cerini, 2014) ovvero l'aver inteso l'autovalutazione come momento separato e slegato dal più ampio senso della valutazione di sistema e il ritenere i dati delle restituzioni INVALSI come unico indicatore nell'autovalutazione; le difficoltà maggiormente percepite dai soggetti intervistati sono sintetizzabili nel:

- non riuscire a definire e determinare il fine stesso del processo;
- mancato collegamento del RAV (Rapporto di autovalutazione) con gli altri documenti programmatici dell'istituto scolastico;
- non soffermarsi sull'oggetto dell'intervista ma segnalare dapprima le criticità.

Le motivazioni delle risposte potrebbero essere legate a un parziale coinvolgimento dei soggetti: generalmente il NIV rimane unico proprietario dell'esperienza e tende a essere percepito dai colleghi come un corpo estraneo oscuro nei suoi fini e nei suoi risultati (Castoldi, 2013) il cui lavoro è spesso rappresentato solo in visione al Collegio docenti, pratica che depotenzia così l'utilità stessa dell'indagine. Dalle risposte raccolte emerge quindi la necessità di un maggior coinvolgimento della comunità scolastica nella redazione del RAV la cui predisposizione avviene certamente a cura del NIV ma necessita una maggiore condivisione con i membri del Collegio docenti al fine di permettere loro di comprendere le motivazioni che la muovono superando la percezione di un processo vissuto in astratto.

Tra le criticità più tecniche e organizzative riportate, vi sono la mancanza di un monitoraggio in itinere del post-autovalutazione e dell'andamento del Piano di miglioramento, la mancata aderenza della progettualità d'istituto alle risultanze del PdM (Piano di miglioramento) e del RAV e la mancanza di un ordinario punto di incontro con la valutazione esterna e quindi di un incrocio dei risultati dell'autovalutazione.

Le proposte raccolte sono sintetizzabili nella richiesta di una maggior partecipazione degli attori scolastici al processo di autovalutazione mediante:

- un'analisi discussa per la ricerca delle criticità da rilevare e migliorare;
- un approfondimento teorico-pratico e normativo sulla valutazione di sistema;
- un confronto dei dati con quelli risultanti dalla valutazione esterna. Dalle risposte emerge la necessità di creazione di tavoli di lavoro “allargati” di docenti per favorire un confronto costruttivo e continuativo sul RAV, l'avvio di una riflessione partecipata mediante focus group misti con docenti, studenti e genitori coordinata dal NIV, il coinvolgimento mediante “interviste di gruppo in profondità” per raccogliere opinioni di studenti e genitori per il benessere e lo sviluppo generale, il coinvolgimento del territorio nel processo e la restituzione dei dati attraverso i media con il supporto della realtà locale. La tabella a seguire riporta i dati raccolti aggregati per criticità e azioni proposte indistintamente per tipologie di soggetti coinvolti.

<i>Criticità</i>	<i>Aspetti</i>
Scostamento tra i dati delle rilevazioni invalsi rispetto ai risultati di apprendimento degli studenti	Riflessione in focus group misti con docenti, studenti e genitori coordinati dal NIV
Difficoltà nell'utilizzo dei dati nel Piano di miglioramento	Coinvolgimento degli studenti e dei genitori mediante interviste di gruppo
Progettualità legata alla disponibilità del singolo	Coinvolgimento del territorio e restituzione dei dati attraverso i media
Presenza di "coni d'ombra": cosa la scuola o le prove standardizzate non valutano	Linee guida sulla valutazione con atto di indirizzo sul miglioramento
Mancanza di coordinamento e comunicazione dei dati tra primo e secondo ciclo	Diffusione reticolare in gruppi nei dipartimenti per analisi e pianificazione
Mancanza di confronto ordinario tra il personale scolastico sulla valutazione esterna	Diffusione a cascata delle buone prassi
Restituzione in tempi e modi collegiali troppo brevi	Orientamento formativo sulla tematica
Applicazione del teaching to the test per le prove	Uniformare le modellistiche di monitoraggio a livello regionale per confronto tra scuole
Valutazione eseguita come adempimento burocratico o <i>una tantum</i>	Creazione di sottogruppi di lavoro "allargati"
Scarso coinvolgimento e mancanza di un senso di appartenenza	Riflessione su carenze e ricalibrare la progettazione del lavoro e delle attività
Diffidenza e perplessità rispetto alla necessità di valutare	Formazione normativa sulla valutazione di sistema
Mancanza di monitoraggio in itinere rispetto al Piano di miglioramento	Diffusione dei dati delle restituzioni e autoanalisi nei dipartimenti
Mancanza di percezione del senso del processo	Discussione per rilevare le "zone grigie"
Mancata aderenza della progettualità d'istituto al RAV	Riunioni con partecipazione su base volontaria
Difficoltà nel definire le variabili esogene	Visione e riflessione annuale sui dati
	Confronto annuale con le altre scuole del territorio
	Gruppi di discussione <i>ad hoc</i>
	Riflessione all'interno dei dipartimenti
	Valutazione come routine

Fig. 1 – Tabella di sintesi dei dati raccolti aggregati per criticità e azioni proposte indistintamente per tipologie di soggetti coinvolti durante le interviste rivolte al personale scolastico

3. Riflessione nel corso dell'azione

In un'ottica di possibile definizione degli orientamenti da mettere in campo da parte degli istituti scolastici nel procedimento dell'autovalutazione è possibile far riferimento alle tre definizioni formulate da Scheerens nel documento UNESCO (2000) e alla definizione di “professionista riflessivo” di Schön (2010) alla base di un processo di miglioramento individuale e di comunità. Scheerens definisce tre modalità/approcci al procedimento valutativo:

- una valutazione “del miglioramento” focalizzata sui risultati e intesa come valutazione sommativa, associata al testing, basata sull'efficacia e sulla misurazione degli obiettivi da raggiungere;
- una valutazione “per il miglioramento”, una valutazione formativa che avviene durante il processo di apprendimento e verifica con costanti feedback l'andamento in itinere dei risultati;
- una valutazione “come miglioramento” in cui i due momenti (valutazione e miglioramento) convivono e coincidono: si apprende, si impara ad apprendere e si migliora valutando nel corso dell'azione attraverso.

Quest'ultimo è il caso della ricerca azione partecipata attraverso cui i membri coinvolti valutando assumono maggiore consapevolezza contribuendo implicitamente al miglioramento. Soffermendosi sul terzo approccio è possibile intendere tale procedimento come un'indagine bottom up in cui le fasi della valutazione e del miglioramento coincidono attraverso un'azione partecipata e circolare che coinvolge l'intero gruppo

organizzativo impegnato a generare processi riflessivi ridefinendo il proprio passo in risposta alle informazioni del contesto emergenti. La finalità è quella di realizzare un processo di condivisione di esperienze non introdotte dall'esterno ma che sono il frutto di un'analisi condivisa di regole agite che elimina quelle non più efficaci.

Il riconoscimento dei soggetti come parte attiva della propria cultura organizzativa permette all'organizzazione, il passaggio da una visione individuale a una collettiva, promuovendo una valutazione interna costruita sui bisogni attuali della scuola. Tuttavia tra le criticità riscontrabili potrebbero emergere le seguenti: una strutturale diffidenza degli attori nelle opportunità di apprendimento e formazione; una percezione che i dati pubblici possano creare un sentito peggioramento delle scuole con una bassa valutazione nella scelta delle famiglie; la mancanza di disponibilità attiva e diffusa degli attori alla cooperazione, alla condivisione di informazioni e costruzione dei significati comuni; la percezione di un senso di minaccia rispetto al proprio operato tecnico.

Il fattore imprescindibile per la creazione della conoscenza organizzativa è l'effettiva conversione della conoscenza individuale in sapere organizzativo collettivo attraverso lo scambio di pratiche e la condivisione di saperi ed esperienze. Il soggetto che facilita tale processo, in tal caso il Dirigente scolastico, è garante della promozione di condizioni quali la partecipazione, la gratificazione, la creazione di senso comune attraverso un accurato lavoro che miri a illustrare con chiarezza

esplicita a tutte le parti coinvolte, il processo e le motivazioni alla base dell'autovalutazione.

Per un processo di miglioramento individuale e di comunità è possibile fare riferimento alla nozione di “professionista riflessivo” Schön (2010) e ai processi che i professionisti adottano nelle situazioni di incertezza di valori. L'attività del professionista si basa sul suo tacito conoscere l'azione, nel riconoscere implicitamente i fenomeni che applica nei suoi modelli di azione. I professionisti riflettono sul proprio conoscere attraverso la pratica: quando una prestazione intuitiva porta a una sorpresa promettente, è possibile riflettere nel corso dell'azione vincente, come il lanciatore di baseball riflette sulle abitudini vincenti o come il jazzista riflette sul senso della musica o come il bambino sperimenta cercando di equilibrare e impilare degli oggetti. Schön utilizza alcuni esempi per spiegare tale pratica:

- “trovare il solco”. Schön (2010) riporta lo studio sulle abitudini performative vincenti dei lanciatori di baseball, l'implicita selezione e ripetizione durante le prestazioni delle pratiche efficaci e lo scarto di quelle scadenti; trovare il solco significa “adattarsi sul campo”, apprendere man mano una sensibilità specifica attraverso un know-how implicito alla stessa prestazione che consente di vincere: il lanciatore riflette sull'azione nel corso della stessa;
- “sensibilità e adattamento”. Un gruppo di jazzisti elabora adattamenti improvvisati ai suoni che ascolta. Con l'espressione “sensibilità per la musica” Schön intende descrivere quel processo implicito dei

musicisti che improvvisando, ascoltandosi reciprocamente, sentono o meglio avvertono la direzione in cui sta andando la musica e vi adattano il proprio modo di suonare. Improvvisando variano, combinano e ricombinano un insieme di motivi all'interno di uno schema che definisce l'esecuzione dandone coerenza. Essi riflettono nel corso dell'azione sulla musica che collettivamente creano;

- “teoria nell'azione”. Schön (2010) cita la “teoria del centro geometrico” di Inhelder e Karmiloff-Smith (1974), esperimento dei cubi posizionati dai bambini in corrispondenza del centro geometrico piuttosto che sulle estremità e cose trovano sempre l'equilibrio (nel mezzo).

Tra i vantaggi di un simile approccio se ne suggeriscono alcuni: la definizione di una strategia in relazione al genere di conoscenza che si intende sviluppare e al modo attraverso cui renderla utilizzabile; il consolidamento e la pratica di istanze interne non più soltanto enunciate; la riflessione sul proprio operato e individuazione di relazioni che connettono gli esiti con i processi che li determinano, con le risorse impiegate, con le variabili che caratterizzano il contesto ambientale entro cui ci si colloca (Castoldi, 2013); l'attivazione di un processo di confronto sistematico e continuo all'interno delle strutture organizzative volto al miglioramento dei comportamenti organizzativi e conseguentemente della performance individuale e di struttura; l'utilizzo delle risultanze ottenute come parte integrante del sistema di valutazione stesso.

4. Una road map per il miglioramento

L'apprendimento si realizza quando una nuova conoscenza viene tradotta in comportamento (Argyris e Schön, 1996). Se le organizzazioni apprendono mediante l'apprendimento delle componenti individuali, per un processo di progressione di un'organizzazione è necessario ricondurre l'attenzione al momento della conoscenza individuale, al momento, cioè, dell'acquisizione del know-how e know-why. La maggiore sfida è rappresentata dal “come” coinvolgere attivamente la comunità scolastica al fine di renderla protagonista attiva e non solo oggetto o spettatore del processo. Attivando un modello di piano di sviluppo per l'autovalutazione basandosi sul ciclo di apprendimento di Lewin (1951) che inizia e termina con la concreta esperienza, è possibile condividere contemporaneamente lo scopo e la motivazione del processo. La road map proposta a seguire attraversa quindi le fasi del menzionato ciclo vedendo associata, per ognuna, un preciso momento del processo di autovalutazione. Come coinvolgere attivamente la comunità scolastica per renderla protagonista attiva e non solo oggetto o spettatore del processo autovalutativo?

Le fasi dell'osservazione, delle riflessioni e della formazione dei concetti sono associabili al momento dell'accompagnamento consapevole per l'assessment literacy (Pastore, 2020); attraverso la preventiva formazione strategica, i partecipanti coinvolti nell'autovalutazione acquisiscono conoscenze di base e abilità necessarie per un'efficace valutazione da applicare an-

che alle varie “misure” dell’apprendimento degli studenti (Stiggins, 1991).

In termini di contenuti, la formazione si incentrerà sul sostegno metodologico per la comprensione e lo sviluppo dei processi di valutazione mediante un consapevole uso di dati e degli strumenti di analisi. Una specifica formazione sull’autovalutazione come misura di sostegno assicura una maggiore accuratezza della stessa indagine: nessun processo autovalutativo può aver luogo se non si insegna e non si apprende a “ben documentare”, a interpretare i dati la cui valutazione non può essere il solo risultato della loro lettura (Perla, 2017). L’importanza del momento formativo preventivo al processo di autovalutazione ci è suggerita dai dati del Rapporto Eurydice (2015) *Assicurare la qualità dell’istruzione*: in più di metà dei sistemi educativi europei viene offerta alle scuole, come misura di sostegno, una formazione specifica e di sistema sull’autovalutazione. In media, la formazione non è obbligatoria, ma prassi attuabile o disponibile su richiesta, erogabile mediante seminari, workshop, moduli online e sviluppata da una serie di organi diversi (istituti di istruzione superiore, centri per la formazione continua o agenzie/dipartimenti del ministero responsabili dell’assicurazione di qualità del sistema di istruzione) e rivolta soprattutto ai dirigenti scolastici e ai loro collaboratori, coinvolgendo talvolta anche insegnanti o personale non docente.

Nella figura 2 è schematizzata l’ipotesi di applicazione del summenzionato ciclo di apprendimento di Lewin (1951) al di piano di sviluppo del RAV dove

ogni fase coincide con un momento del processo partecipativo per l'autovalutazione: dalla fase di formazione del gruppo di valutazione (fase di osservazione e concettualizzazione) al momento dell'esperienza concreta dell'autovalutazione e alla sua sperimentazione in itinere (PdM, PTOF – Piano triennale dell'offerta formativa, RS – Rendicontazione sociale).

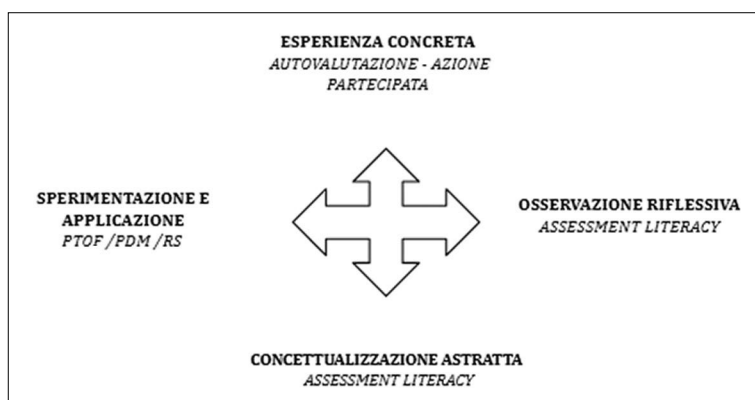


Fig. 2 – Ipotesi di applicazione del ciclo di apprendimento di Lewin a un modello di piano di sviluppo per l'autovalutazione

Un efficace processo di autovalutazione richiede una forte leadership che promuova la partecipazione nel gruppo e del gruppo coinvolgendo tutti e riconoscendo ognuno e riporti l'attenzione verso la centralità del miglioramento: il valore professionale. La funzione strategica del Dirigente scolastico segue tutte le fasi del processo in quanto soggetto che assicura e promuove un divenire parte attiva e integrante del gruppo, garante della piena legittimità dei processi di autovalutazione e della valorizzazione delle potenzialità della comunità scolastica (fig. 3).

Fasi	Osservazione Concettualizzazione	Esperienza concreta	Sperimentazione e applicazione
Azioni	Assessment literacy	Autovalutazione	PdM/PTOF RS
Leadership			

Fig. 3 – Ipotesi di applicazione del ciclo di apprendimento di Lewin a un modello di piano di sviluppo per l'autovalutazione

Le fasi dell'osservazione, della riflessione e della formazione dei concetti ricondotte al momento dell'assessment literacy dei soggetti coinvolti nell'autovalutazione, sono riunite e rapportate nella figura 4 a una sintesi delle possibili rispettive azioni e risultati attesi. La fase è associata alla formazione di un gruppo di soggetti (rappresentanze scolastiche portatrici di interesse) individuati dal NIV.

La formazione di gruppo sarà orientata alla comprensione, alla lettura e all'uso dei dati (risultati scolastici, esiti di apprendimento, indicatori ecc.) per l'acquisizione di competenze nella valutazione; al gruppo si richiede di riflettere e apprendere dai risultati divenendo parte attiva del processo di miglioramento.

Il modulo formativo sarà strutturato in moduli. Il primo momento, coadiuvato da un esperto, prevede la presentazione dell'argomento, la raccolta delle informazioni, la pianificazione delle linee di azione partendo dalla somministrazione di un questionario lean (Berlec *et al.*, 2017) d'ingresso rivolto ai destinatari. Segue il momento del sostegno metodologico per potenziare competenze di comprensione, uso dati, con-

sapevolezza del ruolo nelle dinamiche organizzative e il momento del coinvolgimento attivo del solo gruppo di discenti che apprese le nozioni teoriche, si esercita direttamente sull'autovalutazione definendo una proposta di trasformazione.

La formazione si conclude con la condivisione dell'esperienza ed evidenziazione di risultati mediante confronto con attori scolastici e portatori di interesse esterni.

AZIONI	<p>Formazione mediante apprendimento attivo rivolta a rappresentanze (docenti, genitori, studenti, altri soggetti interessati) Attraverso una formazione strategica orientata in termini proattivi e riflessivi è possibile perseguire uno sviluppo di sistema a tutti i livelli (L.107/2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modelling: presentazione, chiarire il problema, pianificare linee di azione; ➤ Coaching: comprensione, uso dati, competenza valutativa, condivisione principi; ➤ Fading: coinvolgimento attivo del gruppo, esercitazione sull'autovalutazione in sottogruppi misti, esercitazioni sul campo e simulazione; ➤ Condivisione: analisi ed evidenziazione risultati e confronto con gruppi di altre scuole.
RISULTATI ATTESI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensione per la distinzione dei fattori esogeni ed endogeni; ➤ Acquisizione di crescita professionale e miglioramento della propria azione; ➤ Acquisizione di competenze nella valutazione in relazione ai risultati scolastici, livelli di apprendimento; ➤ Sviluppo capacità di lettura dei dati e degli indicatori in un'ottica comparativa; ➤ Comprensione sull'uso delle informazioni per una partecipazione consapevole; ➤ Revisione collaborativa professionale delle pratiche di insegnamento e di 'apprendimento.

Fig. 4 – Ipotesi di applicazione delle fasi del ciclo di Lewin a un piano di sviluppo del procedimento di autovalutazione interna. Fasi osservazione, riflessioni, formazione dei concetti

La fase dell'esperienza concreta è quella dell'autovalutazione in senso stretto, riavvia un nuovo ciclo ed è associabile al momento metodologico riflessivo e attivo la cui azione si esplica attraverso lo strumento della ricerca partecipata (Rapanà, 2005).

AZIONI	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Mappatura degli stakeholder con la definizione della rete delle relazioni; ❑ Somministrazione questionari e interviste (dal NIV a stakeholder/docenti) per rilevazione delle aspettative di contesto e grado di soddisfazione; ❑ Suddivisione e partecipazione in gruppi misti alla ricerca azione - focus group per analisi aree specifiche del RAV. Attività dei gruppi: <ul style="list-style-type: none"> a. analisi dati e indicatori (rilevazioni; questionario scuola; restituzioni; questionari; interviste); b. confronto; c. discussione; d. riflessione sull'effetto scuola; e. espressione di un giudizio sull'area con assegnazione di un livello; f. identificazione delle priorità per la predisposizione del PdM;
RISULTATI ATTESI	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Stimolare un dialogo sociale e costruire consenso intorno alle scelte; ❑ Co-produzione di valore pubblico; ❑ Riflessione critica sui propri risultati e realizzazione dei conseguenti obiettivi di miglioramento; ❑ Stimolo al confronto e riduzione dell'autoreferenzialità; ❑ Capacità di riconoscimento del valore aggiunto.

Fig. 5 – Ipotesi di applicazione delle fasi del ciclo di Lewin a un piano di sviluppo del procedimento di autovalutazione interna. Fase esperienza concreta

Nella figura 5 si propone una serie di azioni e risultati da raggiungere nel corso della fase che prevede la redazione del RAV, successiva all'azione formativa del gruppo dei portatori di interesse. Il gruppo coadiuvato dal NIV raccoglierà dati, definirà la rete delle relazioni, predispone questionari per la rilevazione delle aspettative di contesto. Il lavoro si avvia con la suddivisione e partecipazione del gruppo in rispettivi sottogruppi suddivisi per ogni area del RAV per procedere:

- all'analisi e il confronto dei dati e degli indicatori (questionario scuola, restituzioni INVALSI, questionari e interviste);
- alla discussione e la riflessione su quanto emerge in ogni area in riferimento ai risultati raggiunti, individuando punti di forza e di debolezza mediante analisi SWOT (punti di forza, punti di debolezza, opportunità, minacce);

- all'espressione di giudizio complessivo sull'area sintetizzato dall'assegnazione di un livello;
- all'identificazione di priorità, traguardi, obiettivi di processo;
- alla predisposizione di una check-list per il PdM basata sul confronto tra obiettivi di miglioramento e risultati ottenuti.

La fase della sperimentazione e dell'applicazione in quanto momento proattivo di applicazione dell'apprendimento è associabile all'azione di miglioramento e rendicontazione dei risultati del RAV (fig. 6). Anche tale attività è legata a un'azione di comprensione, consapevolezza degli scopi e alla creazione di significati e coincide con la rendicontazione sociale agli stakeholder sui risultati e impatti delle scelte e dell'agire in rapporto alla missione a fondamento dell'attività valutativa, sull'analisi delle attività intraprese e degli interventi effettuati dalla scuola per il miglioramento.

La fase è la traduzione della riflessione in azione ed esperienza: si verifica l'efficacia del miglioramento e i suoi effetti, si definiscono le tempistiche di applicazione per la convalida delle ipotesi di cambiamento, si attua un bilancio sulle azioni intraprese, si monitora l'effettiva creazione di valore e si dà conto all'esterno del proprio operato per realizzare un collegamento tra le caratteristiche del contesto, le risorse a disposizione, i processi attivati e i risultati realizzati.

AZIONI	<input type="checkbox"/> Comunicazione agli stakeholder dei risultati e impatti delle proprie scelte e del proprio agire in rapporto alla missione ed ai valori etici posti a fondamento dell'attività istituzionale (RS) ; <input type="checkbox"/> Confronto tra obiettivi di miglioramento e risultati ottenuti; monitoraggio dell'implementazione, misurazione dell'impatto, Adattamento del processo di cambiamento e trasformazione. (PDM) ; <input type="checkbox"/> Sperimentazione e traduzione della riflessione in azione e in esperienza (PTOF) .
RISULTATI ATTESI	<input type="checkbox"/> Verifica efficacia e convalida delle ipotesi di cambiamento; <input type="checkbox"/> Monitoraggio e comunicazione dell'effettiva creazione di valore ; <input type="checkbox"/> Rendiconto del proprio operato con un collegamento delle risorse , processi attivati e risultati realizzati; <input type="checkbox"/> Analisi delle attività intraprese dalla scuola per perseguire gli obiettivi della propria mission .

Fig. 6 – Ipotesi di applicazione delle fasi del ciclo di Lewin a un piano di sviluppo del procedimento di autovalutazione interna. Fase sperimentazione e applicazione

In riferimento ai soggetti partecipanti all'unità di valutazione per la redazione del RAV, il documento ministeriale *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di autovalutazione* (2015) vi riporta il Dirigente scolastico, il docente referente della valutazione e uno o più docenti con adeguata professionalità individuati dal Collegio dei docenti.

La variazione del nucleo, secondo le menzionate indicazioni ministeriali, può essere eventualmente articolata anche a seconda del contesto di riferimento, della realtà scolastica e delle modalità di analisi che si intendono intraprendere. Spetta in ogni caso al Dirigente scolastico favorire e sostenere il più ampio coinvolgimento della comunità scolastica promuovendo momenti di incontro e di condivisione degli obiettivi e delle modalità operative dell'intero processo di autovalutazione incoraggiando la riflessione dell'intera comunità alimentando costantemente il processo di autovalutazione, superando un approccio di chiusura autoreferenziale.

La partecipazione di studenti, genitori e altri soggetti interessati in ambito scolastico oltre al personale scolastico, è uno degli elementi chiave per una valutazione interna efficace al fine di promuovere una responsabilità condivisa per il miglioramento e per raggiungere la mission. Le opinioni degli studenti e dei genitori aiutano a capire come l'ambiente scolastico influisce sul benessere degli studenti e sul loro sviluppo generale, incoraggiando la riflessione interna e promuovendo momenti di incontro e di condivisione di obiettivi e modalità operative, inoltre, una partecipazione dei membri della comunità locale nel processo può garantire una maggiore sensibilità ai bisogni di contesto.

Il Rapporto Eurydice (2015) distingue Paesi che durante l'autovalutazione richiedono la partecipazione di una vasta gamma di soggetti interessati, compresi studenti e/o genitori, con momenti che vanno dalla semplice approvazione sino al completo coinvolgimento nella definizione del processo, nell'analisi dei dati e nell'elaborazione dei giudizi e Paesi che prevedono solo la partecipazione dei membri del personale scolastico con la possibilità da parte delle scuole di decidere in merito al possibile coinvolgimento di altri soggetti interessati.

5. Conclusione

Soffermarsi sul momento dell'autovalutazione come passaggio chiave per il miglioramento riconduce il

processo a favore di una maggiore attenzione alle opinioni dei diversi soggetti coinvolti e da coinvolgere: la partecipazione di studenti, genitori e altri soggetti interessati è uno degli elementi chiave per una valutazione interna efficace al fine di promuovere una responsabilità condivisa e una maggiore sensibilità ai bisogni dello specifico contesto.

Scuole efficaci presentano legami forti, condivisi, unità di intenti; per citare Selznick (1984), nel momento in cui un'organizzazione incorpora valori condivisi attivando protagonismo e motivazione, diviene un'istituzione (Selznick, 1984).

Conoscere dunque l'autovalutazione attraverso un'attiva partecipazione al processo di autoriflessione sull'organizzazione è un momento necessario, oltre che per l'utenza, soprattutto per i membri che ne fanno parte per promuovere la condivisione di comportamenti, pratiche, criticità e avvicinarsi a una governance diffusa, condivisa e dal basso.

L'obiettivo strategico che segue l'autovalutazione, da perseguire attraverso i successivi PdM e PTOF, deve partire quindi da una responsabilizzazione dei membri della comunità organizzativa: è impossibile valutare senza dapprima voler appartenere; questo avviene condividendo senso comune identificandosi come parte del sistema organizzativo.

Analizzare i risultati e i miglioramenti come pratica ordinaria consente ai membri di crescere con l'organizzazione; valutazione e miglioramento divengono così un unico momento in cui l'organizzazione apprende valutando, costruendo il cambiamento nel corso dell'azione.

Riferimenti bibliografici

- Argyris C., Schön D.A. (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley, Reading.
- Barzanò G. (2000), *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti*, Mondadori, Milano.
- Barzanò G. (2015), *Composizione del nucleo di valutazione, Seminario "Valutazione delle scuole", Seminario "Progetto Valutazione e Miglioramento"*, testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/snv/docs/1115/Presentazione_Barzano_gruppo_4.pdf, data di consultazione 27/5/2025.
- Bassotto I. (2003), "Sistemi di valutazione a confronto", in M. Bracci, *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola*, Armando, Roma, pp. 115-135.
- Bracci M. (2003), *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola*, Armando, Roma.
- Bollen R. (1987), "School based review in the context of educational policy", in D. Hopkins (ed.), *Improving the quality of the school*, Lewes Falmer Press, London, pp. 21-27.
- Cenerini A. (2003), "Autonomia e valutazione", in C. Marzuoli, *Istruzione e servizio pubblico*, il Mulino, Bologna, p. 124.
- Cerini G. (2014), *Una certa idea di valutazione. Apprendimenti, insegnanti, scuole, sistema*, Edizioni Homeless Book, Faenza.
- Colangelo L. (1997), *L'apprendimento organizzativo nella scuola/La ricerca-azione e la gestione dell'apprendimento organizzativo nella scuola: una nuova opportunità su cui riflettere*, IRRSAE Valle d'Aosta, L'école valdôtaine, 37, pp.11-14.
- Damiani P., Demo H. (2016), "Rapporto di autovalutazione (RAV) e l'Index per l'inclusione: una sinergia possibile", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4 (1), pp. 83-102.

- Deming W.E. (2000), *The New Economics For Industry, Government, Education*, MIT Press, Cambridge.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (2015), *“Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di autovalutazione”*, Nota prot. 1738/2015, testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf, data di consultazione 27/5/2025.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Laterza, Roma-Bari.
- Freddano M., Pastore S. (2018), “La valutazione delle scuole: dal modello alla pratica”, in M. Freddano, S. Pastore (a cura di), *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-45.
- INVALSI (2019), *Rapporto “RAV e dintorni”: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione, Sintesi dei risultati dell'Azione 1 – Valutare la Valutazione Progetto PON Valu.E*, testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV_dintorni.pdf, data di consultazione 27/5/2025.
- Karmiloff-Smith A., Inhelder B. (1974-1975), “If you want to get ahead, get a theory”, *Cognition*, 3 (3), pp. 195-212.
- Lewin K. (1951), *Field theory and social science*, Harper & Brothers, New York.
- Palumbo M., Pandolfini V. (2014), “Valutare per migliorare tra retorica e ricerca”, *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 60, pp. 85-101.
- Pastore S. (2020), *Saper (ben) valutare. Repertori, modelli e istanze formative per l'assessment literacy degli insegnanti*, Mondadori Education, Milano.

- Perla L. (2017), “La valutazione fra scienza e mondo quotidiano dell’insegnante. Note epistemologiche”, *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, maggio, pp. 21-23.
- Perla L., Vinci V. (2016), “Rapporti di autovalutazione e Piani di miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della scuola pugliese”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9 (17), pp. 197-224.
- Rapanà F. (2005), *Metodologia di ricerca partecipata. Educazione alla cittadinanza e interculturalità*, IPRASE Trentino, Università degli Studi di Trento.
- Rapporto Eurydice (2015), *Assicurare la qualità dell’istruzione: politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa*, Istruzione e formazione, Agenzia esecutiva per l’istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles.
- Scheerens J. (2000), *Improving school effectiveness*, International Institute for Educational Planning Published in the series: Fundamentals of Educational Planning, No. 68, UNESCO, Paris.
- Schön Donald A. (2010), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Selznick P. (1984), *La leadership nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Shonkoff J.P., Philips D.A. (2000), *From neurons to neighbors. The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington, DC.
- Stringher C. (2019), “Aprender a aprender en la transición de la educación inicial a la educación primaria”, in UNICEF (ed.), *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo*, UNICEF Uruguay, Montevideo, pp. 149-163.
- Stringher C. (2021), “La sperimentazione del RAV Infanzia”, in M. Freddano, C. Stringher (a cura di), *Fare autovalutazione nella scuola dell’infanzia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 33-53.

- Stringher C., Cascella C. (2020), “What do we know about preschool quality in Italy? Preschool effects on child outcomes: A Pseudo-longitudinal exploration”, in P. Falzetti (ed.), *INVALSI data: Methodologies and results. III Seminar “INVALSI data: a research tool”*, FrancoAngeli, Milano, pp. 9-36.
- Stringher C., Gallerani M. (2012), “Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), pp. 193-197.
- Stiggins R.J. (1991), “Assessment literacy”, *Phi Delta Kappan*, 72, pp. 534-539.
- UN (2015), *Sustainable Development Goals*, testo disponibile al sito: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>, data di consultazione 27/5/2025.
- Valentini M., Ciacchi L., Federici A. (2016), “Attività motoria e rendimento scolastico”, *Pedagogia più Didattica*, 2, testo disponibile al sito: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-2-n-2/attivita-motoria-e-rendimento-scolastico/>, data di consultazione 27/5/2025.
- Valutazione del sistema scolastico e delle scuole ValSiS-INVALSI (2010), *Quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, testo disponibile al sito: <https://www.invalsi.it/>, data di consultazione 27/5/2025.
- Vandell D., Wolfe B. (2000), *Child care quality: does it matter and does it need to be improved?*, University of Wisconsin, Madison.
- Zellman G., Karoly L. (2012), *Approaches to incorporating child assessments into State early childhood quality rating and improvement systems*, Rand Corporation, Santa Monica.

3. Valu.E: un'esperienza di valutazione esperta

di Annamaria Romano, Loredana Paglialunga

L'esperienza che si intende presentare trova origine nella partecipazione dell'istituto comprensivo Perugia 6 al corso di formazione nell'ambito del progetto *Valu.E for schools* – Azione 2 Valu.E promosso da INVALSI, rivolto ai dirigenti scolastici e docenti della macro-area Centro Italia (Lazio, Umbria, Toscana). Il percorso formativo, della durata pluriennale e svolto in modalità distance-learning, ha visto coinvolte diverse scuole, selezionate da INVALSI mediante un campionamento casuale, con l'obiettivo di fornire conoscenze strategiche e strumenti metodologici utili per valutare il funzionamento dei processi formativi e organizzativi.

Oggetto del contributo è illustrare come il percorso di formazione abbia consentito al gruppo di docenti partecipanti di avviare una riflessione sui documenti istituzionali dell'Istituto, RAV e Piano di miglioramento, di rileggerli alla luce dei dati INVALSI e attraverso l'esperienza di visiting di allargare questa riflessione a tutta la comunità scolastica. La pianificazione del visiting è stata curata nel dettaglio e ha coinvolto tutte le figure in formazione, ma anche le altre risorse

professionali dell'istituto. Si è rivelata una situazione formativa in cui tutti gli attori in gioco sono stati "in apprendimento". Ha favorito l'osservazione e la riflessione rispetto ai processi che la scuola ha attivato, alle motivazioni delle scelte operate, alla qualità degli esiti. Il visiting delle altre scuole ha fornito l'occasione di dialogo professionale, condivisione di buone pratiche non solo all'interno dell'istituto, ma anche di prendere spunto da quelle dei colleghi degli altri istituti. L'attività è stata svolta in un clima di reciprocità: non è stato solo osservare come ospite un ambiente diverso dal proprio, ma anche predisporre ad accogliere gli altri costruendo la propria struttura educativa per renderla leggibile ai nuovi interlocutori. Si è trattato di un esercizio di distanziamento metacognitivo che ha giovato a entrambi.

A livello metodologico sono state utilizzate metodologie attive che con il loro esplicito richiamo a metodi cooperativi, il peer learning, il visiting in scuole innovative hanno consentito, a noi corsisti, uno scambio professionale che ha condotto allo sviluppo di nuove competenze.

Fondamentale nel lavoro è stato l'utilizzo dei dati INVALSI per una riflessione su priorità e traguardi individuati, ma anche per una "rimodulazione" degli obiettivi di processo previsti. Si è trattato di un percorso che ha consentito sia di focalizzare l'attenzione sulla mission della scuola: offrire educazione di qualità (goal 4 dell'Agenda 2030), ma anche di promuovere il circolo virtuoso valutazione-miglioramento-rendicontazione sociale.

The experience that we intend to present originates in the participation of the Comprehensive Perugia 6 Institute in the training course within the Valu.E for schools Project – Action 2 Valu.E promoted by INVALSI, aimed at school managers and teachers of the central macro-area Italy (Lazio, Umbria, Toscana).

The training course, lasting many years and carried out in distance learning mode, saw several schools, selected by INVALSI through a random sampling, with the aim of providing strategic and instrumental skills useful for evaluating the functioning of the training and organizational processes. The purpose of the contribution is to illustrate how the training course allowed the group of participating teachers to start a reflection on the institutional documents of the School, RAV and Improvement Plan, to reread them in the light of INVALSI data and through the Visiting experience to expand this reflection to the whole school community. The visiting planning was taken care of in detail and involved all the trainees, but also the other professional resources of the Institute. It turned out to be a formative situation in which all the actors involved were “in learning”. It encouraged observation and reflection on the processes that the school has activated, on the reasons for the choices made, on the quality of the results. The visiting of the other schools provided the opportunity for professional dialogue, sharing of good practices not only within the Institute, but also to draw inspiration from those of colleagues from other school. The activity was carried out in an atmosphere of reciprocity: it was not only observing an environment different from one’s own as a guest,

but also preparing to welcome others by building one's own educational structure to make it readable to new interlocutors. It was a metacognitive distancing exercise that benefited both of us (Cerini, 2019).

At the methodological level, active methodologies were used (Dewey, 1938) which, with their explicit reference to cooperative methods, peer (Pollearning, visiting in innovative schools allowed us students to have a professional exchange that led to the development of new skills. Fundamental in the work was the use of INVALSI data for a reflection on identified priorities and goals, but also for a “remodelling” of the expected process objectives. It was a process that allowed both to focus attention on the mission of the school: to offer quality education (goal 4, Agenda 2030), but also to promote the virtuous circle of evaluation-improvement-social reporting.

1. Introduzione

L'avvento dell'autonomia scolastica (DPR 275/1999) ha decretato la modifica dell'organizzazione e del funzionamento delle istituzioni scolastiche e, in riferimento ai criteri, alle modalità e agli strumenti valutativi, ha introdotto i principi di sussidiarietà, trasparenza e responsabilità. Con l'attribuzione dell'autonomia alle scuole viene ampliato il significato e il raggio d'azione della valutazione che si ritrova a interessare non più soltanto le performance degli studenti, ma anche di tutti coloro che, a diverso titolo, operano nella scuola e con-

corrono a fornire un servizio efficace dal punto di vista pedagogico-didattico ed efficiente dal punto di vista organizzativo.

La valutazione, non essendo più deputata al solo controllo sistematico dei risultati, diventa uno strumento atto anche al controllo della scuola a livello di sistema. Essa implica, quindi, l'assunzione di responsabilità, comporta trasparenza nella progettualità, nelle procedure, nei risultati e nella loro valutazione e, di conseguenza, le scuole sono tenute alla rendicontazione ovvero alla documentazione di quanto attuato e prodotto. Con l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica si assiste, inoltre, alla scomparsa dei programmi ministeriali per cui le scuole acquisiscono ampi margini decisionali per quanto riguarda le scelte didattiche e organizzative.

Le istituzioni scolastiche si ritrovano a modulare la propria offerta formativa in relazione ai contesti in cui essa viene erogata e alle richieste che provengono dalle famiglie e dal territorio. In un tale contesto il rischio in cui si può incorrere è quello di un'offerta formativa distante e del tutto slegata da quelli che dovrebbero essere gli standard minimi dell'istruzione obbligatoria. A ciò si aggiunge il pericolo di cadere nell'autoreferenzialità per cui diventa necessario un monitoraggio dell'offerta formativa attraverso:

- l'autovalutazione d'istituto a partire dai risultati ottenuti;
- una valutazione comparativa tra istituti e territori, a livello nazionale, che consenta di rilevare criticità, ma anche di quantificare il valore aggiunto della scuola.

L'uso combinato e complementare di questi due approcci consente di costruire un'autovalutazione, non autoreferenziale, non tecnicistica e verticistica, ma realmente orientata al miglioramento continuo del sistema nazionale di istruzione e dell'offerta formativa dei singoli istituti (Trincherò, 2014).

Con il presente lavoro si intende illustrare come il percorso di formazione svolto da un gruppo di docenti dello stesso istituto scolastico abbia offerto l'opportunità per avviare una riflessione sui documenti istituzionali, RAV e Piano di miglioramento, di rileggerli alla luce dei dati INVALSI individuandone punti di forza e di debolezza. Si partirà, dunque, da un'illustrazione del progetto *Valu.E* per poi passare alla descrizione del percorso formativo, della modalità di svolgimento, della sua articolazione, della metodologia sperimentata, delle criticità evidenziate, del ruolo fondamentale dei dati INVALSI per un'autoanalisi volta al miglioramento e a garantire una scuola di qualità.

2. Il progetto *Valu.E*

L'ampliamento dei poteri decisionali e degli spazi di flessibilità a disposizione delle singole istituzioni scolastiche ha comportato un incremento delle responsabilità richieste al corpo docente e alla comunità scolastica nel suo insieme. La scuola si è ritrovata, dunque, a dover rendere conto delle proprie scelte e delle proprie azioni organizzative ed educative in rapporto sia al contesto sociale entro cui opera sia rispetto al sistema

di istruzione di cui fa parte. Per questo è emersa l'esigenza di un sistema di valutazione di operare a livello di micro-sistema, ma anche a un livello più ampio quale quello nazionale.

Con il DPR 80/2013 “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione” viene, dunque, portato a sistema il processo di valutazione delle scuole. Esso si basa sulla logica del PDCA – ovvero Plan (pianificare), Do (fare), Check (verificare), Act (agire) – focalizzando l'attenzione della scuola sulla “valutazione per il miglioramento”. Si prospettava così un'autovalutazione che, lungi dall'essere intesa come la produzione di un documento o come assolvimento di un adempimento burocratico, rappresentasse quel necessario processo di analisi interna che ciascun istituto scolastico doveva compiere per il miglioramento. Si rendeva, quindi, urgente sviluppare una “cultura della valutazione e dell'autovalutazione” non solo fornendo dei validi strumenti di supporto ai processi valutativi, ma anche attivando dei percorsi formativi. Venne perciò avviata una formazione, erogata, inizialmente, ai soli dirigenti scolastici con la conseguente identificazione, da parte dei collegi dei docenti, di tale attività con l'imposizione dell'ennesimo adempimento burocratico, inutile e oneroso (Poliandri e Giampietro, 2021). Si evidenziava così l'esigenza di supportare i processi autovalutativi delle scuole attraverso lo sviluppo delle competenze valutative e progettuali dei docenti e mediante il rafforzamento di quelle dei dirigenti scolastici.

È in questo contesto che ha origine il progetto *Valu.E* (Valutazione/autovalutazione esperta delle scuole) coor-

dinato da INVALSI nell'ambito del PON del MIUR, "Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento", nato come strumento per monitorare, valutare e sostenere in itinere il Sistema nazionale di valutazione (SNV), di durata pluriennale e articolato in tre azioni (Giampietro e Poliandri, 2021).

Il progetto *Valu.E for schools* ha rappresentato l'azione formativa finalizzata a migliorare la capacità di intervento del personale scolastico nel processo di autovalutazione. Destinatari del progetto sono stati i dirigenti scolastici e i docenti componenti del Nucleo interno di valutazione, figure impegnate nella gestione pedagogica, didattica e organizzativa della scuola, dal cui lavoro sinergico dipende l'innalzamento della qualità del servizio scolastico (Nocera, 2021). Finalità del progetto era quella di consentire, a ciascuna istituzione scolastica coinvolta, di agire consapevolmente il processo di analisi e miglioramento e di riuscire, attraverso una visione di sistema, a individuare all'interno del contesto di riferimento le relazioni tra esiti e processi, risorse e variabili. Si proponeva di implementare processi comuni di autoanalisi e autovalutazione all'interno delle scuole formando al loro una task force capace di presidiare i processi di auto-valutazione e miglioramento, potenziandone le modalità operative per autovalutare, progettare, realizzare e osservare il miglioramento.

3. Il percorso formativo

Per l'Italia centrale il progetto è stato affidato all'associazione OPPI (Organizzazione per la preparazione professionale degli insegnanti) che ha proposto come percorso formativo il TAM, ovvero Training sull'autovalutazione e miglioramento. Inizialmente il corso era stato strutturato in modalità mista, prevedendo momenti di incontro in presenza e momenti di lavoro a distanza. Il sopraggiungere della pandemia ha richiesto, però, di modificare il setting formativo strutturandone uno totalmente virtuale nel quale riuscire a creare un clima d'aula nel quale favorire lo scambio e il dialogo nonostante la distanza fisica tra i partecipanti. Si è così trasformato da un corso in presenza in uno da remoto con attività sincrone alternate a quelle asincrone, utilizzando la piattaforma Moodle per la condivisione di materiali, scambi di riflessioni, forum, e la piattaforma Zoom Meetings per le videolezioni e i lavori di gruppo.

3.1. Il contesto

L'istituto comprensivo Perugia 6 nasce nel 2014 dall'aggregazione di quattro scuole dell'infanzia, due scuole primarie e due scuole secondarie di primo grado situate nella periferia Ovest della città di Perugia. Un territorio caratterizzato da una composizione sociale eterogenea sia dal punto di vista socio-culturale che economico e da cui emergono situazioni di difficoltà oggettive e di disagio, più o meno marcato. Una condi-

zione aggravata dalla crisi economica che ha prodotto pesantissime ricadute in termini di emergenza sociale, provocando la crescita di situazioni problematiche che finiscono per alimentare anche il fenomeno della dispersione scolastica. In una tale realtà territoriale la scuola rappresenta un importante punto di riferimento per le famiglie e di raccordo per le diverse agenzie educative locali. Il notevole grado di eterogeneità sociale e culturale e i livelli di complessità forniscono alla nostra scuola, dunque, l'opportunità di sperimentare strategie operative innovative e inclusive volte a garantire il successo formativo di ciascuno studente.

3.2. L'adesione al progetto

Nell'autunno del 2019 INVALSI comunicava al nostro istituto di essere stato individuato come partecipante, in qualità di scuola campione della macro-area Centro Italia, al progetto *Valu.E for schools*. Si trattava di partecipare a una formazione che avrebbe consentito di acquisire competenze nell'ambito della valutazione di sistema e che avrebbe consentito ai docenti coinvolti di allargare il proprio orizzonte attraverso il confronto con scuole territorialmente vicine. Ciò che veniva richiesto era un impegno serio e lungo vista la durata che veniva prospettata.

La prima criticità che si presentava ai nostri occhi in maniera palese era quella di trovare docenti disposti a dare la propria disponibilità a partecipare a un progetto tanto impegnativo. Trovati i docenti disposti a mettersi

in gioco partecipando al progetto, all'orizzonte si presentava un altro ostacolo: la pandemia da Covid-19. L'emergenza pandemica, accrescendo il senso di precarietà e facendo crollare tutte le certezze, chiedeva con urgenza alla scuola di individuare nuove priorità e di accantonare tutto ciò che in quel momento non era necessario. Il rischio maggiore era quello della perdita di motivazione a impegnarsi e partecipare.

Nel settembre 2020 il progetto ci è stato ripresentato con delle modifiche dettate dalle norme per il contenimento della diffusione del Covid-19 e si è passati da una metodologia blended a una distanza con attività sincrone e asincrone. Ci siamo così avventurati nel percorso di formazione TAM, ideato e realizzato da OPPI, con la finalità di sviluppare le competenze professionali necessarie per sostenere i processi di autovalutazione e progettazione del miglioramento delle scuole anche attraverso la costituzione di una rete di comunità scolastiche.

3.3. L'articolazione del percorso

Il progetto è stato articolato in sei fasi (fig. 1) della durata complessiva di 150 ore di cui:

- 40 ore di impegno in attività sincrone, articolate in cinque incontri seminariali;
- 110 ore di impegno in attività asincrona, di cui n. 24 ore in attività di visiting.

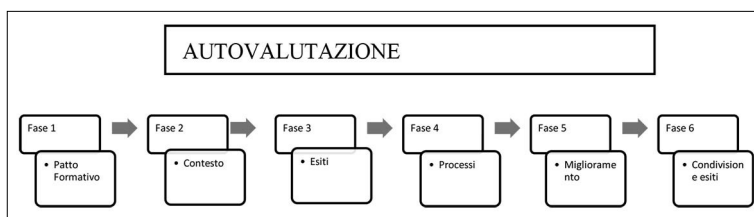


Fig. 1 – Le fasi del progetto

Fase 1: il patto formativo. È stata la fase di avvio del progetto che ha visto il coinvolgimento degli attori nella costruzione del patto formativo. Questa fase è stata svolta a distanza in modalità asincrona e individuale tra aprile e maggio 2020 mediante un questionario¹, somministrato a docenti e dirigenti scolastici, che puntava a sondare i bisogni formativi, valutare i livelli di competenza, sostenere la motivazione personale e delle comunità professionali.

Il questionario ha consentito, soprattutto, la rilevazione della percezione di efficacia rispetto ai traguardi delle competenze promosse². A questa prima rilevazione ne è seguita un'altra sincrona e individuale realizzata mediante la compilazione di un Padlet³ predisposto

¹ Si fa qui riferimento a uno di due questionari somministrati a specchio: uno in ingresso e l'altro, con domande analoghe, proposto in uscita.

² Le competenze promosse sono le seguenti: analizzare, interpretare e valutare i dati di contesto, gli esiti al fine di predisporre il RAV; individuare percorsi di miglioramento in linea con le priorità, i traguardi e gli obiettivi di processo definiti nel RAV e pianificare le relative azioni.

³ Padlet è una delle applicazioni educative maggiormente utilizzata per la sua semplicità e versatilità. Consente di inserire,

al fine di stimolare risposte tese a far emergere le motivazioni alla partecipazione all'iniziativa di formazione.

Fase 2: la valutazione del contesto. È stata la fase di avvio del processo di autovalutazione finalizzata ad affinare la capacità di analizzare vincoli e opportunità, andando oltre la mera descrizione del tessuto territoriale in cui ciascuna scuola è inserita, ma facendo emergere il potenziale orientativo del contesto rispetto alle scelte strategiche, con particolare riferimento alla fase post-pandemica.

Fase 3: la valutazione degli esiti. In questa fase l'attenzione è stata rivolta a sviluppare competenze specifiche in merito all'analisi e interpretazione dei dati esistenti e alla definizione e raccolta di tutti quegli altri dati che possano permettere di completare il quadro complessivo dell'efficacia dell'azione formativa della scuola. Cuore di tutta l'attività sono stati i dati INVALSI. In un anno in cui, per ovvi motivi, per la prima volta nella storia delle Rilevazioni nazionali non è stato possibile somministrare le prove ai nostri studenti, se ne è avvertita, più che mai, l'utilità e riconosciuto il valore. Proprio a partire da questa prospettiva abbiamo condiviso l'esigenza di conoscere quali esiti si siano potuti registrare negli studenti nella fase pandemica, in termini cognitivi e metacognitivi, e quali strumento utilizzare per rilevarli.

individualmente o collaborativamente, contenuti multimediali (testi, immagini, video, link) su un muro virtuale.

Fase 4: la valutazione dei processi. In questa fase l'attenzione è stata focalizzata sull'area del RAV (Rapporto di autovalutazione) dedicata ai processi. È stato un importante momento di confronto sulla capacità di ciascuna scuola di operare scelte condivise, coerenti e finalizzate, nell'area delle pratiche educative e didattiche e nell'area delle pratiche gestionali e organizzative. Compito dei formatori è stato quello di sollecitare i corsisti a operare un'analisi di queste variabili assumendo un ruolo attivo e costruttivo, individuando le criticità che intervengono nella pianificazione strategica e nell'organizzazione, ma anche guidare nell'individuazione delle priorità da perseguire con relativi ruoli, responsabilità, compiti e risorse necessarie.

Fase 5: il miglioramento. È stata la fase che ha visto il raccordo tra i documenti programmatici della scuola, quella in cui il Piano triennale dell'offerta formativa e il RAV trovano l'anello di congiunzione: il Piano di miglioramento (PdM). Lavorare alla progettazione del miglioramento richiede come imprescindibile punto di partenza le priorità individuate nel RAV, procedendo con l'analisi delle criticità, operando un supplemento di indagine, necessario per isolare le cause delle situazioni problematiche, da fronteggiare con azioni mirate, per concludere con l'individuazione dei percorsi e delle attività di miglioramento. Ben si comprende allora come il miglioramento si configuri come un percorso riflessivo di ricerca e progettazione, imprescindibile dall'autovalutazione.

Fase 6: la condivisione degli esiti. È stata la fase conclusiva del progetto dedicata alla condivisione degli esiti del percorso e alla verifica del patto formativo. La riflessione e il confronto si sono focalizzati su quanto osservato, testimoniato dal percorso e tracciato dai prodotti elaborati individualmente nel corso dei tanti mesi trascorsi insieme e di come renderlo effettivamente patrimonio della propria scuola. In particolare l'attenzione si è concentrata su quanto di tutto questo patrimonio potrà diventare una "buona prassi", condivisa all'interno e all'esterno delle istituzioni scolastiche coinvolte.

3.4. La metodologia sperimentata

L'approccio formativo utilizzato per la realizzazione del progetto TAM è stato il peer learning che può essere definito come l'acquisizione di conoscenze e abilità attraverso l'aiuto attivo e il supporto tra pari (Topping, 2007). La scelta di tale approccio metodologico deriva dalla sua capacità di mobilitare e promuovere competenze professionali attraverso lo scambio e la valorizzazione di esperienze pregresse, realizzando un'implementazione di procedure ed esiti attraverso la sistematizzazione e la capitalizzazione del know-how. Attraverso tale metodologia è stato possibile sperimentare come questo percorso che ci ha visto partecipare individualmente, a distanza l'uno dall'altro, ci ha pian piano avvicinati sostenendo la trasformazione dell'apprendimento individuale in apprendimento sociale, in

un disegno intenzionale in cui non erano i singoli docenti, ma la scuola come organizzazione che apprende (Nocera, 2021). La dimensione dell'addestramento professionale inteso come apprendimento basato sull'esperienza ha consentito a ciascuno un confronto continuo con gli altri, una riflessione sulle convergenze e divergenze, una meta-cognizione su ciò che si stava facendo, di partire da problemi per risalire alle cause e individuare soluzioni.

Il modello formativo ha utilizzato come strumenti di apprendimento:

- il compito autentico impiegato in ingresso e in uscita come strumento per la rilevazione e la mobilitazione delle competenze apprese (apprendimento situato);
- il lavoro di gruppo impiegato nelle varie fasi del percorso per facilitare il confronto, favorire la meta-riflessione, stimolare la ricerca (apprendimento cooperativo);
- il visiting che ha rappresentato un vero e proprio laboratorio permanente di mobilitazione formativa. Ha rappresentato la situazione che ha consentito alle parti in gioco di apprendere dalla visita di un contesto diverso dal proprio, oltre che dalla preparazione della stessa (apprendimento immersivo).

3.5. Il visiting

Il visiting è stato di certo il motivo che principalmente ha invogliato a partecipare al *Valu.E*, nonostante fosse un progetto apparso da subito molto impegnativo

sia per la richiesta di tempo che di energie da investire. La proposta formativa iniziale prevedeva incontri in plenaria, attività di gruppo, lavori e studio individuale e l'esperienza di visiting tra scuole partecipanti.

Da diversi anni l'esperienza del visiting è parte integrante dell'anno di prova dei docenti neo-assunti. Lo stesso MIUR riconoscendone il valore, con la Nota ministeriale prot. 39533 del 2019⁴, ha riproposto il visiting in quelle scuole in cui vengono realizzati progetti innovativi e buone prassi.

L'idea, dunque, di avere l'opportunità di vivere un'esperienza professionale arricchente, ha fornito una forte motivazione alla partecipazione. Di certo nessuno si sarebbe aspettato che il visiting si sarebbe dovuto organizzare e realizzare in uno dei momenti più difficili della storia recente, con tutte le restrizioni conseguenti l'emergenza sanitaria, prima fra tutte la chiusura delle scuole. È stato necessario, quindi, "inventare" un modo per accogliere gli altri corsisti nella propria scuola senza farli accedere fisicamente. L'istituto comprensivo Perugia 6, tra l'altro, era stato indicato come la prima scuola accogliente, la prima a ospitare le altre scuole della Regione Umbria partecipanti al progetto. È stato necessario subito far partire la macchina organizzativa per la pianificazione di questo evento: è stato questo il momento in cui, dovendo ricercare il focus innovativo della scuola, è stato necessario far venire alla luce tutte quelle buone pratiche che erano state messe

⁴ Nota MIUR prot.39533 del 4 settembre 2019, <https://www.miur.gov.it/-/circolare-n-39533-del-4-settembre-2019>.

in atto e che, anche in tempo di pandemia, i docenti continuavano a realizzare. È stato anche il momento in cui il gruppo di cinque corsisti si è allargato attraverso il coinvolgimento, di quanti a diverso titolo, operavano nella scuola impegnandosi nella realizzazione di un’offerta formativa di qualità. Ogni videoconferenza organizzativa diventava un momento di reale condivisione, di crescita comune. Se forse, inizialmente, aveva potuto dare l’impressione di essere una “vetrina” in cui mettersi in mostra è diventata, invece, man mano l’occasione per riflettere su tutte quelle buone pratiche messe in atto per incidere significativamente sugli apprendimenti e promuovere il successo formativo dei nostri studenti.

Si è trattato, dunque, di un’esperienza formativa immersiva, realizzata seguendo uno specifico protocollo di visita, guidata e accompagnata da diversi strumenti di osservazione e riflessione (fig. 2), che hanno consentito di realizzare un dialogo professionale focalizzato sull’apprendimento reciproco (De Fusco, 2021).

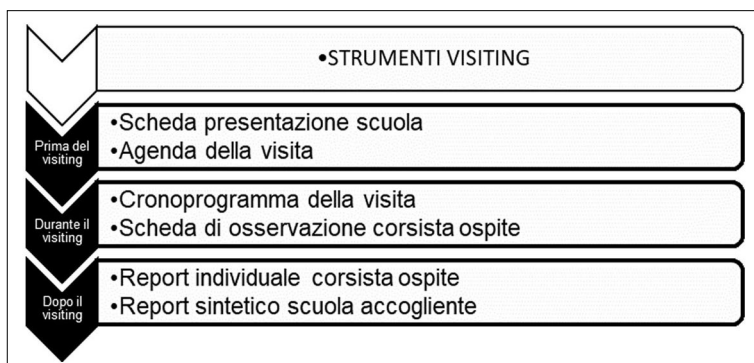


Fig. 2 – Strumenti e cronoprogramma del visiting

Prima del visiting la scuola è stata impegnata nella preparazione della visita che ha previsto due fasi:

- descrizione del contesto, individuazione del focus innovativo della visita, indicazione delle azioni, degli attori e dei risultati conseguiti;
- preparazione di un'agenda della visita, ovvero il programma della visita dal momento dell'accoglienza degli ospiti alla scansione delle fasi con indicazioni, per ciascuna di essa, dei tempi, degli attori coinvolti, delle attività presentate.

Durante il visiting gli attori guida della scuola sono stati coinvolti nell'accompagnamento degli ospiti nel percorso indicato nell'agenda guidandoli nell'osservazione dei processi innovativi. Anche durante la visita è stato fornito uno strumento, ovvero una scheda di osservazione dove appuntare domande, riflessioni e prime conclusioni a caldo, informazioni importantissime per la successiva fase di riflessione e restituzione condivisa.

Dopo la visita ciascun ospite è stato invitato a redigere un report individuale della visita utilizzato dai formatori nel corso dell'incontro di supervisione per promuovere la riflessione sugli elementi significativi emersi durante l'esperienza e sui punti di forza e sulle criticità del processo innovativo.

Ultima fase è stata la compilazione di un rapporto sintetico dell'esperienza da parte della scuola accogliente a partire da quanto emerso durante la visita e nel corso della supervisione.

Con il visiting la scuola ha cercato di fornire un'immagine il più possibile realistica di sé consentendo agli

ospiti di poterla osservare con occhio attento e spirito critico. Ciò ha consentito, nel successivo incontro di supervisione, la restituzione di informazioni utili a una riflessione scevra di quell'autoreferenzialità nella quale si rischia di cadere quando ci si chiude a riccio e si continua a camminare da soli per la propria strada. Sono emersi punti di forza, ma anche di debolezza. L'immagine colta dai visitatori esterni è stata quella di una scuola aperta, in ascolto e al servizio di un tessuto territoriale complesso. Sono emersi, però, anche i punti di debolezza alcuni dei quali già noti, altri di cui mancava la consapevolezza primo fra tutti quelli relativi alla comunicazione.

3.6. Un punto critico: la comunicazione

La partecipazione al progetto Valu.E ha consentito alle istituzioni scolastiche coinvolte di poter effettuare una meta-riflessione, di interrogarsi e cercare delle motivazioni delle proprie azioni e di individuare le criticità su cui andare ad agire per il miglioramento. Ne è emerso che un punto critico risulta essere la comunicazione. Essa rappresenta una delle attività strategiche che, se realizzata avendo chiaro lo scopo e i destinatari, è davvero capace di stimolare il senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Una buona comunicazione all'interno della scuola consente sia la condivisione sia l'assunzione partecipata delle scelte di gestione relative all'area dei processi educativo-didattici, ma anche a quelli di natura ester-

na efficace può rinsaldare il legame della scuola con il contesto in cui opera trasformando i vincoli in opportunità. Diventa davvero efficace e sistematica quando diventa uno strumento che consente di disseminare sul territorio il progetto educativo in cui si concretizzano la mission e la vision della scuola. Risulta importante, però, che essa sia in grado di attivare anche canali di ascolto permanenti, necessari per il miglioramento continuo, coinvolgendo tutti gli stakeholder nel processo educativo per creare una learning community, fondamentale per raggiungere gli obiettivi prioritari.

Affinché la comunità educante sia coinvolta adeguatamente nei processi didattici e organizzativi, è necessario in primo luogo che tutti siano ben informati anche su quegli aspetti che non emergono dalle fonti tradizionali di comunicazione. A tale scopo diventano utili tutte quelle informazioni che consentano di poter apprezzare l'impegno profuso dalla scuola nello svolgimento delle proprie attività, di condividere i valori a cui essa si ispira, di poter valutare la capacità dimostrata nel raggiungimento degli obiettivi che si prefigge.

Realizzare una comunicazione efficace significa allora riconoscere agli stakeholder il diritto a essere ascoltati e accettare l'impegno di rendicontare della propria attività e delle proprie scelte.

Diventa necessario allora che la scuola si doti di un piano di comunicazione che consenta di programmare e coordinare tutti i messaggi dando loro un senso.

3.7. I dati INVALSI: il cuore dell'autovalutazione

Nella valutazione orientata al miglioramento, i dati INVALSI rappresentano uno stimolo per intraprendere, in un'ottica collaborativa che vede coinvolti tutti coloro che a diverso titolo operano nella scuola, un processo finalizzato all'individuazione dei punti di forza e di debolezza a partire dai quali promuovere i cambiamenti necessari per innalzare la qualità dell'offerta formativa (Negro e Tarantino, 2015). Il processo di autoanalisi consente, dunque, a ciascuna istituzione scolastica di riflettere sulle pratiche educative e didattiche messe in atto, ma anche sul contesto socio-ambientale e sulle risorse di cui dispone, viste nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità.

La restituzione dei dati INVALSI rappresenta per ciascuna scuola uno strumento efficace per intraprendere una riflessione sul percorso effettivamente realizzato e sulle scelte metodologiche e didattiche effettuate nella progettazione condivisa. La corretta lettura e interpretazione dei dati consente di poter procedere in un'autoanalisi volta all'individuazione di punti di forza e criticità, di priorità e traguardi, di azioni per il miglioramento. È questo il motivo per cui i tre documenti programmatici della scuola risultano così interdipendenti.

Il documento che dà inizio al processo è il RAV che ha come output la definizione delle priorità e dei traguardi nella cui individuazione gli esiti delle prove INVALSI giocano un ruolo di fondamentale importanza. A partire dall'analisi degli stessi dati INVALSI che si vengono a delineare le azioni del Piano di miglioramento che rientra

nel PTOF proprio per la sua caratteristica di indicare il percorso formativo della scuola verso traguardi condivisi.

4. Conclusioni

Raccontare a ritroso l'esperienza del Valu.E ha permesso di riflettere su un percorso che ha lasciato un segno su chi, a diverso titolo, hanno lavorato nell'istituto oggetto di studio. È stato un percorso lungo, a tratti faticoso, anche perché svolto in un arco temporale in cui siamo stati costantemente accompagnati dall'emergenza sanitaria. La partecipazione al progetto ha offerto un'opportunità unica in quanto la complessità gestionale e organizzativa delle scuole di oggi esige la puntualità nell'analisi e nella progettazione attraverso la scomposizione di tutti quegli elementi che la costituiscono. Scomposizione necessaria per riflettere sull'operato della scuola e individuare così i punti di forza e di debolezza e le ragioni degli stessi che sole potranno condurre a un effettivo miglioramento.

Il progetto *Valu.E* ha fornito la “cassetta degli attrezzi” per poter cominciare a lavorare nella nostra scuola grazie agli strumenti di indagine che ha fornito e che ci ha dato modo di sperimentare. Il confronto con altri istituti scolastici ha aiutato a comprendere che le difficoltà affrontate quotidianamente sono comuni e che le strategie risolutive possono essere molteplici e diverse: non allontanano, ma piuttosto avvicinano nella comune ricerca di una risposta adeguata alla nuova realtà socio-culturale che si sta vivendo.

Il progetto *Valu.E for schools* ha fornito l'opportunità di avviare un cambiamento, ma soprattutto di crescere professionalmente, consentendo a ciascuno partecipante di trasformare prospettive, incrementare consapevolezza, acquisire competenze.

Riferimenti bibliografici

- Allulli G. (2000), *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, SEAM, Roma.
- De Fusco R. (2021), "Il visiting: la cornice di riferimento e gli strumenti", *TAM Training sull'autovalutazione per il miglioramento*, 131, pp. 67-80 .
- Negro G., Tarantino M.A. (2015), *Il processo di valutazione scolastica. Un profilo introduttivo*, Stamen, Roma.
- Nocera F. (2021), "TAM-Training sull'autovalutazione per il miglioramento: dal progetto generale al percorso formativo", *TAM Training sull'autovalutazione per il miglioramento*, 131, pp. 22-32.
- Poliandri D., Giampietro L. (2021), "Il supporto ai processi di autovalutazione delle scuole. Prove pratiche di prossimità e innovazione nel Progetto Valu.E for schools", *TAM-Training sull'autovalutazione per il miglioramento*, 131, pp. 3-12.
- Topping K. J. (2007), "Trends in Peer Learning", *Educational Psychology*, 25 (6), pp. 631-645.
- Trinchero R. (2014), "Il Servizio nazionale di valutazione e le prove INVALSI. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento", *Form@re Open journal per la formazione in rete*, testo disponibile al sito: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/156155/28080/14642.pdf>, data di consultazione 27/5/2025.

Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, FrancoAngeli, Milano.

Progetto Valu.E for schools, Azione 2 Valu.E. “Valu.E Valutazione/Autovalutazione esperta”, Valu.E 10.9.3° – FSE PON 2015-1, approvato con comunicazione MIUR prot. AOODGEFID/23772 del 15/12/2015.

Gli autori

Nicola Bellomo, laureato in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi Aldo Moro di Bari, ha conseguito presso lo stesso ateneo il titolo di specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola secondaria di secondo grado. Attualmente è docente di ruolo presso l'Istituto di istruzione superiore Umberto Lotti di Andria.

Valentina Dell'Aquila, Dirigente scolastico presso la scuola secondaria di primo grado speciale per Ciechi Vivaio di Milano.

Andrea Guarnacci, laureato in Lettere presso l'Università degli Studi RomaTre, docente di ruolo presso la scuola secondaria di primo grado Manfredini di Pontinia, primo collaboratore di Presidenza, Referente INVALSI, Funzione strumentale alla valutazione e autovalutazione di istituto 2012-2020, membro del NIV e coordinatore della Commissione INVALSI.

Ileana Ogliari, laureata in Lettere presso l'Università degli Studi La Sapienza di Roma, docente di ruolo

presso la scuola secondaria di primo grado Manfredini di Pontinia, Funzione strumentale al POF 2012-2014, collaboratrice di Presidenza dal 2013, membro del NIV, esperto in orientamento scolastico, animatore digitale, coordinatore Team digitale.

Mariarosaria Orefice, laureata in Matematica presso l'Università degli Studi di Napoli, docente di ruolo presso la scuola secondaria di primo grado Manfredini di Pontinia dove svolge il ruolo di referente dell'area logico-matematica e della Commissione INVALSI, membro del NIV e Funzione strumentale alla valutazione e autovalutazione d'istituto.

Loredana Paglialunga è collaboratore del Dirigente scolastico presso l'istituto comprensivo Perugia 6. È docente tutor dei tirocinanti della Facoltà di Scienze della formazione primaria dell'Università di Perugia. Nella scuola di appartenenza è un membro del Team digitale e formatore Eipass per la diffusione della cultura digitale.

Annamaria Romano, docente di scuola primaria attualmente in servizio presso l'USR per l'Umbria. Ha svolto il ruolo di Funzione Strumentale alla Valutazione e Autovalutazione di Istituto e Referente INVALSI.

È tutor dei tirocinanti della Facoltà di Scienze della formazione primaria dell'Università di Perugia. Nella scuola di titolarità è formatore degli insegnanti e ha promosso sperimentazioni nell'ambito logico-matematico e delle TIC. Ha collaborato con l'USR per l'Umbria a

progetti di ricercazione nell'ambito dei Disturbi specifici dell'apprendimento.

Michela Zuccaro, laureata in Scienze pedagogiche presso l'Università degli Studi Roma Tre, docente di scuola primaria per diversi anni, ha ricoperto anche il ruolo di Referente di plesso. Dall'anno 2020 è Dirigente scolastico dell'istituto comprensivo Manfredini di Pontinia.

Nel procedimento di valutazione previsto dal Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione (DPR 28 marzo 2013, n. 80), l'utilizzo dei dati INVALSI riveste un ruolo centrale nella ricerca valutativa che coinvolge le istituzioni scolastiche italiane. La prima fase del procedimento di valutazione, relativa all'autovalutazione, prevede che tutte le scuole italiane elaborino un Rapporto di Autovalutazione (RAV), secondo un quadro di riferimento predisposto dall'INVALSI.

In virtù del legame tra i dati INVALSI e la redazione del RAV, durante la settima edizione del Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" (Roma, 27-30 ottobre 2022) è stata dedicata una sessione specifica a questo tema. Il volume qui presentato, che raccoglie alcuni dei contributi emersi in quella sede, si propone di esplorare il valore e l'impatto dei processi di autovalutazione, con particolare attenzione all'utilizzo delle prove standardizzate, alla partecipazione delle comunità scolastiche e alle esperienze formative che promuovono una cultura della valutazione diffusa e condivisa.

Nel loro insieme, i contributi offrono uno sguardo articolato e operativo su come la valutazione – sia interna che esterna – possa diventare una leva di cambiamento e innovazione, contribuendo alla costruzione di una scuola più consapevole, trasparente e orientata al miglioramento.

Patrizia Falzetti, Dirigente tecnologa, è Responsabile del Settore della ricerca valutativa dell'INVALSI; è inoltre responsabile dell'Ufficio Statistico per il SISTAN e del Servizio Statistico INVALSI, che cura l'acquisizione, l'analisi e la restituzione dei dati riguardanti le rilevazioni nazionali e internazionali (OCSE e IEA) sugli apprendimenti. Coordina e gestisce il processo di restituzione dei dati e delle analisi statistiche alle singole istituzioni scolastiche e al Ministero dell'Istruzione e del Merito.



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze