

IN BETWEEN TRA NOTIZIA E RIVISTA

Valutazione e innovazione:
un anno di divulgazione scientifica
per la ricerca educativa

a cura di
Donatella Poliandri, Mattia Baglieri,
Ughetta Favazzi, Roberta Cristallo

Con la collaborazione di Nicoletta Di Bello

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS


2014-2020


INVALSI

INVALSI PER LA RICERCA
PERCORSI E STRUMENTI



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 due sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, e "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio.

Direzione: Anna Maria Ajello

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- 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 Cardarelo (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- 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);
- 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);
- Roberto Ricci (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);
- 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; Ughetta Favazzi; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Enrico Nerli Ballati; Veronica Riccardi.



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:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

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.

IN BETWEEN TRA NOTIZIA E RIVISTA

Valutazione e innovazione:
un anno di divulgazione scientifica
per la ricerca educativa

a cura di
Donatella Poliandri, Mattia Baglieri,
Ughetta Favazzi, Roberta Cristallo

Con la collaborazione di Nicoletta Di Bello



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

ISBN 9788835111429

Nel corso dell'Assemblea dei Soci del 27 aprile 2020 l'AIV – Associazione Italiana di Valutazione ha conferito alla Redazione di *Valu.Enews* la “Menzione Speciale” del Premio Buone Pratiche per la PA 2020 con la seguente motivazione: “L’AIV riconosce una menzione speciale a INVALSI per lo sviluppo del progetto *Valu.Enews*, periodico trimestrale per la divulgazione scientifica dei risultati del Progetto PON Valu.E dedicato alla valutazione esperta. In particolare, si tratta di un’iniziativa particolarmente rilevante per sperimentare nuove forme di comunicazione della valutazione e per ampliare il dibattito e la riflessione sull’uso della valutazione in ambito scolastico”.



Le opinioni espresse nei 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.

Grafica di copertina: Alessandro Petri

Copyright © 2020 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)

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>














ISBN 9788835111429











Indice

Prefazione		pag. 11
di <i>Anna Maria Ajello</i>		
Rendere accessibile la cultura della valutazione	»	11
Presentazione		» 13
di <i>Donatella Poliandri</i>		
Introduzione		» 17
di <i>Veronica Lo Presti</i>		
Divulgare la cultura della valutazione scolastica: <i>Valu.Enews</i> come strumento di <i>dissemination</i> scientifica	»	17
Itinerari di lettura. Dall'idea di questo libro alla proposta di diversi percorsi divulgativi		» 25
di <i>Donatella Poliandri, Mattia Baglieri, Ughetta Favazzi, Roberta Cristallo</i>		
 1. SNV: il pilastro dell'autovalutazione	»	33
 2. SNV: il pilastro della valutazione esterna delle scuole	»	35
 3. L'alternanza scuola-lavoro	»	36
 4. Diritto all'educazione, formazione professiona- le e diritti umani	»	37
 5. Divulgazione scientifica e <i>dissemination</i> della ricerca	»	40
 6. La valutazione nel mondo	»	41
 7. Lettere da/per l'INVALSI	»	42




Le edizioni

		pag.
1. Settembre 2017		47
 	1. <i>Valu.Enews</i> : perché una newsletter per <i>Valu.E</i> ? di <i>Donatella Poliandri</i>	» 47
 	2. <i>Valu.E 2014-2020</i> : le ambizioni del progetto e le novità del Rapporto di Autovalutazione 2017 di <i>Mattia Baglieri, Donatella Poliandri,</i> <i>Sara Romiti</i>	» 50
	3. III International Forum on Teacher Education: no- tizie e buone pratiche da Kazan, Russia	» 56
	4. Che cos'è e come si svolge la visita di valu- tazione esterna delle scuole? di <i>Mattia Baglieri, Donatella Poliandri,</i> <i>Sara Romiti</i>	» 62
 	5. <i>Scuola democratica. Learning for Democracy</i> 2/2016. Note su un numero speciale di <i>Mattia Baglieri</i>	» 66
2. Novembre 2017		» 69
	1. Scuola e lavoro: apprendere in alternanza. I con- tributi della psicologia socio-culturale di <i>Anna Maria Ajello</i>	» 69
	2. Alternanza scuola-lavoro: un confronto a più voci di <i>Mattia Baglieri</i>	» 75
 	3. Cambiamento a scuola: un tentativo di defini- zione di <i>Donatella Poliandri</i>	» 81
 	4. La partecipazione dei genitori alla vita sco- lastica: l'INVALSI alla Conferenza ESA 2017 di Atene	» 83
	5. Al via a Roma i Seminari per gli esperti di va- lutazione esterna delle scuole selezionati da INVALSI	» 86
 	6. Valutazione & Miglioramento: il progetto “pro- totipale” antesignano di <i>Valu.E</i> di <i>Mattia Baglieri, Letizia Giampietro, Donatella</i> <i>Poliandri</i>	» 88

3. Gennaio 2018		pag. 93
	1. L'INVALSI e la valutazione pluralista di <i>Nicoletta Stame</i>	» 93
	2. Tra formazione e lavoro: il valore plurale di una buona alternanza di <i>Arduino Salatin</i>	» 95
	3. Presentazione del numero 3 di <i>Valu.Enews: special issue</i> sulla formazione dei Nuclei Esterni di Valutazione	» 100
	4. La Valutazione delle scuole in Italia: molto più di un cantiere di <i>Mattia Baglieri, Flora Morelli, Donatella Poliandri</i>	» 102
	5. Appunti sulla Valutazione delle scuole di <i>Donatella Poliandri</i>	» 108
		
	6. I gruppi di lavoro sulla Valutazione delle scuole: occasioni di confronto nei Seminari Nazionali	» 113
	7. “L’inflessibile mitezza del valutatore”: la valu- tazione formativa vista dai corsisti	» 117
	8. Il punto di vista dei NEV e delle scuole valutate sulle riviste della scuola di <i>Mattia Baglieri</i>	» 124
4. Marzo 2018		» 130
	1. Il nuovo impianto delle prove INVALSI di <i>Roberto Ricci</i>	» 130
	2. L'INVALSI per Save the Children: alla scoperta dell’ <i>Atlante dell’infanzia a rischio 2017</i> di <i>Ughetta Favazzi</i>	» 133
	3. I progetti educativi di STC: Fuoriclasse, Fuori- classe in Movimento e il lavoro dei Punti Luce di <i>Ughetta Favazzi</i>	» 137
	4. Il ruolo della Standing International Conference of Inspectorates (SICI) per una valutazione di qualità	» 140

	5. Scuola/lavoro e territori: cooperazione, turismo, agricoltura. A confronto con <i>Valu.Enews</i> di <i>Mattia Baglieri</i>	pag. 145
	6. Congresso annuale AIV: l'area Valutazione delle scuole INVALSI all'Aquila su PON Valu.E, RAV e valutazione esterna	» 152
	5. Maggio 2018	» 154
	1. Caratteri normativi, obiettivi educativi e sfide valutative per una formazione professionale di qualità di <i>Arduino Salatin</i>	» 154
	2. Cittadinanza democratica, scienza, educazione nel tempo della post-verità di <i>Maria Laura Lanzillo</i>	» 158
	3. <i>Valu.Enews</i> 5/2018: una <i>special issue</i> sulle novità valutative per i Centri di Formazione Professionale di <i>Mattia Baglieri</i> , <i>Donatella Poliandri</i> , <i>Sara Romiti</i> , <i>Emanuela Vinci</i>	» 163
	4. Dalla sperimentazione VALEFP alla proposta di un modello per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale di <i>Mattia Baglieri</i> , <i>Donatella Poliandri</i> , <i>Sara Romiti</i> , <i>Emanuela Vinci</i>	» 165
	5. La formazione professionale alla prova dell'autovalutazione	» 167
	6. Con l'intelligenza tra le mani: i Centri di Formazione Professionale tra valutazione degli apprendimenti e autovalutazione di <i>Mattia Baglieri</i>	» 170
	7. Il ruolo della Tecnostruttura delle Regioni per la valutazione dei Centri di Formazione Professionale	» 176
	8. Reti di scuole e partecipazione dei genitori alla vita scolastica: il lavoro INVALSI per il Rapporto ISTAT 2018 di <i>Mattia Baglieri</i> , <i>Francesca Fortini</i> , <i>Donatella Poliandri</i> , <i>Elisabetta Prantera</i>	» 178

	9. L'Aquila: la partecipazione INVALSI al XXI Congresso nazionale dell'AIV di <i>Ughetta Favazzi</i>	pag. 179
6. Luglio e settembre 2018		» 188
	1. Per una comunicazione plurale: <i>Valu.Enews</i> tra formazione e valutazione di <i>Maria Teresa Marzano</i>	» 188
		
	2. <i>Valu.Enews</i> 6/2018: una <i>special issue</i> sulla <i>dissemination</i> scientifica come strumento della valutazione di <i>Mattia Baglieri, Ughetta Favazzi</i>	» 190
	3. Progettare una newsletter scientifica online: opportunità e limiti del digitale fra rendicontazione e rischi di disuguaglianze sociali di <i>Valeria Pandolfini</i>	» 196
		
	4. Prospettive e pratiche della Valutazione delle scuole: perché è importante divulgare la ricerca? Una rassegna critica di <i>Stefania Capogna</i>	» 202
		
		
	5. Le professioni dell'educazione: l'INVALSI all'Università di Salerno per il Convegno di fine mandato di AIS Edu	» 207
	6. <i>Valu.E</i> e il Rapporto annuale ISTAT 2018: un'intervista sul coinvolgimento dei genitori alla vita scolastica e sulle "reti" promosse dalle scuole	» 213
	7. International	» 220
	1. III International Teacher Education Forum: News and Best Practices from Kazan, Russia	» 220
	2. Parental participation and school life: INVALSI at Athens' ESA Conference 2017	» 225
	3. The school external evaluation visit: what it is and how it is conducted di <i>Mattia Baglieri, Donatella Poliandri, Sara Romiti</i>	» 228
	4. Some notes on school evaluation di <i>Donatella Poliandri</i>	» 231
		

-   5. The Standing International Conference of Inspectorates (SICI)'s Role in Promoting Quality in School Evaluation pag. 237
-  6. Network of schools and parental participation in school life: INVALSI's contribution to the ISTAT Annual Report 2018
di *Mattia Baglieri, Francesca Fortini, Donatella Poliandri, Elisabetta Prantera* » 242

Postfazione

di *Alessandra Augusto* » 245

La divulgazione del PON “Per la scuola” per un dibattito più informato sulla scuola » 245

Curatori e collaboratori » 249

I curatori » 249

I collaboratori » 250

Proposta di Chiavi di Lettura alla Redazione di *Valu.Enews* » 259

Prefazione

di Anna Maria Ajello

Rendere accessibile la cultura della valutazione

Il testo che viene qui proposto rappresenta una parte importante del Progetto PON Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta) perché mira a divulgare gli esiti della ricerca nel suo stesso svolgersi e a coinvolgere in questa operazione altri interlocutori che, pur non prendendo parte alla ricerca, contribuiscono in modo significativo al tema della valutazione.

Si sviluppa così un filone di riflessione a più voci che si rivolge ai diversi stakeholder, dirigenti scolastici, docenti, famiglie ma anche ricercatori e intellettuali interessati a diverso titolo alle vicende del sistema scuola alle prese con quel tema. Proprio questa pluralità conferisce alla valutazione quella connotazione più corretta e aggiornata che assume modi e forme diverse in ragione dei diversi “oggetti” cui si rivolge. La *valutazione pluralista* è la formulazione brillante che Nicoletta Stame (2016) ha usato e che si è subito largamente diffusa per alludere alla necessità che la prospettiva e le metodologie siano adeguate a ciò che si intende valutare; questo volume, quindi, nel recepire così diversi contributi rende operativa e riconoscibile una simile assunzione di principio.

La pluralità di voci, tuttavia, consente anche un indirizzo articolato del testo per i diversi destinatari perché se alcuni contributi aprono uno spiraglio su un tema per certi versi nuovo per alcuni, altri contributi approfondiscono questioni più complesse e richiedono una lettura avvertita; succede così che le pagine divengano uno spazio di riflessione democratica, nel senso che non si esclude nessuno e si consente invece a ciascuno di trovare la sua chiave, per così dire, per aprire la porta di ingresso sul territorio della valutazione.

Venendo alle caratteristiche specifiche del volume, va richiamata la sua origine come newsletter, di cui è rimasta la caratteristica di comunicazione

snella ed efficace, e l'insieme dei numeri della prima annualità rappresenta una sorta di sfida che la ricerca Valu.E raccoglie.

Poiché un compito di questa ricerca è contribuire alla mission fondamentale dell'INVALSI, vale a dire quella di promuovere la cultura della valutazione, consentire a tutti coloro che vogliono usare le pagine scritte come fonte per riflettere e disporre di una raccolta sistematica e ordinata dei diversi contributi ospitati dalla newsletter, è un'operazione culturale di notevole rilievo.

L'aver inoltre proposto degli itinerari di lettura rappresenta pertanto una guida molto utile per chi volesse adoperare questo testo come riferimento cui tornare tutte le volte che se ne avverte il bisogno, con la maggiore familiarità che per alcuni di noi la carta stampata ancora consente.

Presentazione

di Donatella Poliandri

Scrivo questa “Presentazione” all’indomani della pubblicazione dell’undicesimo numero di *Valu.Enews*, il *research magazine* divulgativo del Progetto PON Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta), elaborato, coordinato e sviluppato dall’INVALSI come processo di ricerca a supporto dell’implementazione del nascente Sistema Nazionale di Valutazione dell’istruzione e formazione del nostro Paese, e co-finanziato dal Fondo Sociale Europeo, di cui questo libro intende raccogliere la prima annualità.

Valu.Enews è nato come strumento multimediale nel tentativo di rispondere a un’esigenza: quella di colmare il divario tra la collettività e il settore della ricerca scientifica in generale e, più in particolare, nei settori della valutazione e dell’educazione.

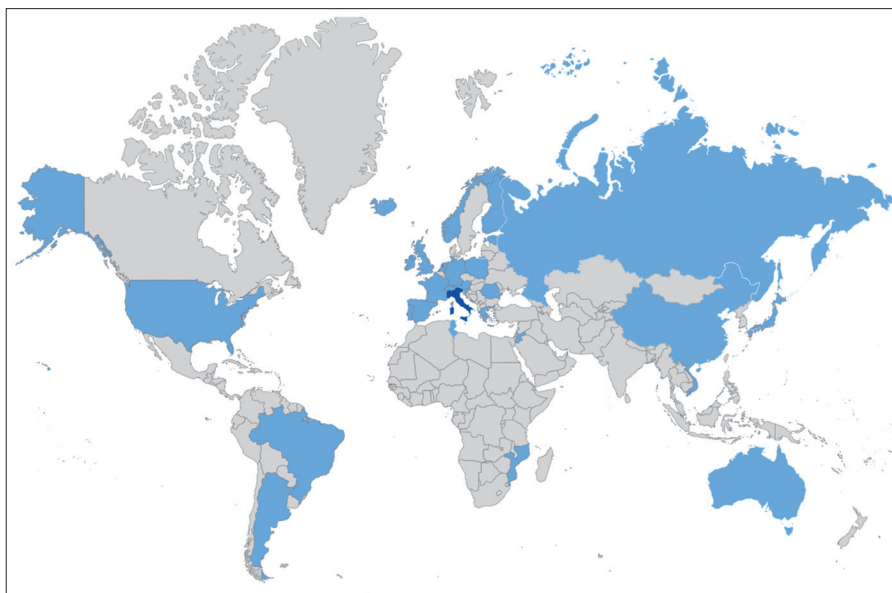
Nella scuola, nella cultura e nella società è, infatti, sempre più attuale il proposito – che la ricerca scientifica ha il compito di sostenere costruttivamente – di superare le “disuguaglianze di accesso” alla comunicazione multimediale. In tal senso le modalità di superamento del cosiddetto “digital divide” non riguardano soltanto la possibilità di accedere alle strumentazioni informatiche (“accesso materiale” – van Dijk, 2012, *The Evolution of the Digital Divide*) e la motivazione a impadronirsi dello stesso linguaggio multimediale (“accesso mentale” – Epstein, Nisbet e Gillespie, 2011, *Who’s Responsible for the Digital Divide?*) ma anche la possibilità di accedere a informazioni valutate come stimolanti e pienamente “dotate di senso” sul piano dell’interesse personale e professionale (“accesso alle competenze” – Druckman, 2003, *On the Limits of Framing Effects*): favorire il passaggio da un grado all’altro di questi livelli di “accesso” ai nuovi linguaggi, di cui la cultura e la ricerca si stanno progressivamente – ancorché faticosamente – dotando, rappresenta una sfida per l’innovazione scientifica stessa (van Dijk, 2002, *Sociologia dei nuovi media*).

Tenendo presente questi importanti obiettivi che la ricerca politico-sociale più avvertita si ascrive, il *research magazine Valu.Enews* è nato come una scommessa, rappresentando un tentativo di integrare il rigore e il metodo scientifico con la divulgazione, proponendo un taglio più accessibile rispetto alla tradizionale comunicazione istituzionale e alla ricerca scientifica in senso stretto.

Valu.Enews è stata da subito proposta alle scuole che hanno preso parte, dal 2010 in poi, ai progetti sperimentali condotti dall'INVALSI sui percorsi valutativi delle scuole, antecedenti all'entrata in vigore e all'implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), nonché pubblicata sul sito istituzionale dell'INVALSI.

Nel corso dei numeri, la fruizione del *research magazine* è cresciuta in maniera esponenziale: il numero dei lettori che hanno chiesto di riceverne copia bimestralmente (oggi trimestralmente) direttamente in posta elettronica è più che raddoppiato passando da quasi millequattrocento contatti agli oltre tremila odierni, arrivando a quasi tredicimila contatti ottenuti per il numero 9. Tutto ciò, senza contare i molti lettori che accedono al magazine direttamente dal sito istituzionale e le interazioni che passano attraverso i principali social network fra i lettori. Quasi quaranta collaboratori hanno contribuito fattivamente, ciascuno secondo le proprie competenze e i propri interessi di studio, alla redazione di questo libro, che sono divenuti più di cinquanta con la pubblicazione dell'undicesimo numero online. Diverse testate di settore hanno dato notizia della nascita di *Valu.Enews*, sia in Italia sia all'estero, riprendendone i contenuti, e molte scuole del nostro Paese hanno giudicato rilevante pubblicarne il banner sul proprio sito istituzionale, invitando gli insegnanti, i genitori e gli studenti ad approfondire argomenti come la povertà educativa, le reti di scuole, l'alternanza scuola-lavoro, la partecipazione dei genitori alla vita scolastica, tematiche tutte legate alla valutazione delle scuole in senso ampio.

Attraverso *Valu.Enews* abbiamo provato a favorire il dialogo *con* e *fra* interlocutori diversi: dalle fondazioni alle organizzazioni non governative, dalle università al mondo del privato. Soggetti che hanno riconosciuto come importanti gli interrogativi sollevati dal gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E e che si sono dimostrati intenzionati a creare un legame di condivisione di obiettivi e collaborazione, in un'ottica *pluri-* e *multi-*disciplinare. Pensiamo, ancora, all'internazionalizzazione che lo strumento newsletter è parso in grado di favorire, portando la lettura del *research magazine* del Progetto PON Valu.E dell'INVALSI ben oltre i confini nazionali, in trenta Paesi del mondo, soprattutto grazie agli articoli pubblicati in lingua inglese.



Rilevazione sui 9 numeri inviati al giugno 2019

Fig. 1 – I Paesi del mondo da cui provengono i lettori di Valu.Enews

È nel tentativo incessante che la Redazione ha sempre perseguito, sin dai primi numeri pubblicati, di integrarsi con il lavoro della ricerca teorica e applicata sulla valutazione e sulla scuola che si rivelano le potenzialità di uno strumento plurale, gratuito, nell'intento dichiarato – per quanto possibile – di mettersi in dialogo con l'opinione pubblica e di entrare nel dettaglio dei processi di ricerca, provandone a descrivere gli aspetti meno immediati e invitando il lettore a un progressivo approfondimento “a gradienti”.

È sempre più attuale parlare di innovazione *nella e della* ricerca: in quest'ottica occorrono strumenti in grado di far comprendere l'esigenza di nuove modalità e linguaggi che, pur non sostituendo quelli tradizionali, possano integrarsi a essi in maniera flessibile e fruttuosa, usando le nuove tecnologie in modo modulare, avvicinandosi al lettore. L'obiettivo è proprio quello di far comprendere come ciascuno di noi sia toccato a più livelli e in moltissimi aspetti della nostra vita quotidiana dagli esiti – a volte positivi, a volte negativi – che la ricerca raggiunge, dai dubbi che essa solleva e dalle risposte che cerca. E come questo sia ancora più vero per la ricerca sociale in generale e quella educativa in particolare che ha un carattere “corale” e “individuale” al contempo: chi di noi non è andato a scuola? Chi di noi non ha su essa qualcosa da dire? Chi di noi non condivide le

aspettative che vi ha riposto per se stesso e per le generazioni future? Ne parliamo tutte e tutti!

La Redazione di *Valu.Enews* ha cercato di approcciarsi alla divulgazione scientifica su più livelli: favorendo la lettura di rapporti, monografie e articoli scientifici mediante recensioni analitiche e inviando newsletter contenenti relazioni e articoli divulgativi di supporto alla ricerca e alla diffusione di buone pratiche; nonché raccogliendo in uno spazio multimediale ad hoc accessibile dalla Sezione PON 2014-2020 del sito istituzionale INVALSI le diverse edizioni del *research magazine* stesso.

Oggi, proprio con questo contributo che raccoglie tante voci, abbiamo tentato una nuova sfida, ovvero la pubblicazione di una curatela cartacea capace di aggiornare e di rendere fruibile in un libro un'intera annualità di ricerca divulgativa che si era precedentemente avvalsa soprattutto dei linguaggi del "digitale". Ecco quindi un nuovo obiettivo, la cui priorità è assai avvertita tra gli addetti ai lavori nell'ambito della cultura e dell'innovazione, e su cui *Valu.Enews* può ancora dare il suo contributo: far fare la pace al "vecchio" libro e al "nuovo" smartphone, ovvero considerare come il nuovo smartphone – così come i tanti dispositivi digitali attualmente disponibili – possa fungere da prezioso supporto per la lettura tradizionale e per le scoperte che da essa derivano in termini di sviluppo di nuove conoscenze sugli interrogativi, sui processi e sui risultati della ricerca.

Auguriamo allora buona lettura a tutti coloro che coglieranno l'opportunità di queste sfide "balfabetiche" dal cartaceo al digitale e, in ritorno, dal digitale al cartaceo, auspicando che la comunità dei lettori di *Valu.Enews* si accresca e arricchisca ancora nei tempi a venire.

Introduzione

di Veronica Lo Presti

Divulgare la cultura della valutazione scolastica: *Valu.Enews* come strumento di *dissemination* scientifica

Newsletter... ogni mattina quando nei nostri uffici accendiamo il PC e scarichiamo i messaggi di posta elettronica capita, sempre più frequentemente, di ricevere una “newsletter”. Newsletter di vario tipo: finalizzate alla promozione e al marketing di prodotti commerciali, newsletter che si presentano come “riviste/mensili” di taglio prevalentemente informativo che illustrano iniziative, eventi e prodotti di enti (del pubblico, del privato o del terzo settore), newsletter di taglio più “scientifico” che mirano a divulgare i risultati della ricerca di base e applicata di enti di ricerca scientifico di vario tipo, di centri per la formazione e di università.

Valu.Enews. La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E non è una newsletter tra le tante, ma rappresenta un tipo specifico di newsletter pubblicata dall’INVALSI e rivolta a tutti gli stakeholder delle scuole, intesa come strumento snello e al contempo efficace di divulgazione scientifica sui temi inerenti la cultura e la valutazione delle scuole a più livelli di generalità, da quello “macro” delle politiche di istruzione e formazione a quello “meso” relativo a temi trasversali come la valutazione degli apprendimenti, le sfide per una formazione professionale di qualità fino a quello “micro” di narrazione di esperienze concrete o di diffusione di risultati di ricerche scientifiche legate al miglioramento e all’innovazione del sistema scolastico nel suo complesso.

Il volume che vi apprestate a leggere è un ricco contenitore di differenti e variegate riflessioni scientifiche intorno al complesso mondo della formazione e dell’istruzione, legate da un comune denominatore ovvero il loro inquadramento all’interno di una cultura della valutazione pluralista, democratica e orientata al miglioramento delle pratiche professionali quotidiane.

L'inserimento della newsletter in un background culturale di questo tipo la rende uno strumento utile ed efficace nelle mani del lettore ai fini dell'approfondimento nel dibattito pubblico e dell'utilizzo concreto di chi si interessa alla ricerca, alla valutazione e la applica empiricamente. Per rispondere, dunque, a questa fondamentale domanda sull'efficacia d'uso della newsletter come strumento *in between* tra notizia e rivista di cui la ricerca ha bisogno, cercherò da un lato, di riflettere sull'utilizzo della newsletter nella mia esperienza specifica come studiosa e Ricercatrice universitaria e dall'altro, di contestualizzarne l'uso nell'ambito di una cultura della valutazione pluralista e democratica.

Comincio con la mia esperienza, pensando alla prima azione che compio spontaneamente nel quotidiano quando apro una newsletter ricevuta in posta elettronica (che consulto generalmente la mattina sulla metropolitana, dal mio smartphone, mentre mi dirigo all'università), che è leggere i titoli dei contributi della newsletter, che mi consentono di capire molto velocemente se i temi trattati sono pertinenti rispetto ai miei interessi di ricerca e al mio lavoro quotidiano.

La congruenza tra i contenuti della newsletter e gli interessi di studio e di analisi del lettore è dunque il primo elemento di attrazione della newsletter e rappresenta plausibilmente un buon punto di partenza per un potenziale uso pratico della newsletter. È possibile ipotizzare che, per esempio, un docente interessato ai contenuti dei pezzi pubblicati sulla newsletter *Valu.Enews* possa decidere di approfondirli in un secondo momento e utilizzarli nel concreto, se il tema trattato risulta al centro del dibattito legato alla cultura della formazione e dell'istruzione e rappresenta una potenziale risposta a interrogativi al centro di questo dibattito.

Un secondo elemento di attrazione che potrebbe rappresentare un incentivo a leggere un testo è la "forma" di presentazione dei suoi contenuti, sia come rappresentazione grafica che nei termini di stile di scrittura e dunque di modalità di trattazione dei contenuti stessi. È probabile che, nell'economia generale di una giornata di lavoro tipo scadenzata tra riunioni di ricerca, lezioni, valutazioni ecc., la probabilità di leggere attentamente i testi di una newsletter sia anche legata alla possibilità di fruire e approfondirne i contenuti in modi e tempi diversi, che si adattino alla velocità dei tempi attuali nel rispetto delle scadenze e degli impegni del quotidiano.

In sintesi, l'ipotesi introdotta in queste righe e proposta al pubblico di questo volume, è che l'efficacia comunicativa e d'uso dei contenuti di una newsletter, finalizzata alla divulgazione scientifica e all'ampliamento del dibattito nell'opinione pubblica sui temi trattati nei testi, sia fortemente connessa alle concrete possibilità d'uso della newsletter nelle pratiche profes-

sionali quotidiane del lettore, nonché nei momenti dedicati alla riflessione teorica e all'autoriflessione su queste pratiche. Solo per accennare a un tema complesso, ma fondamentale per la cultura della formazione e della ricerca, quale quello della "riflessività" declinata già un decennio fa nello specifico del sistema educativo da autori come Niklas Luhmann ed Eberhard Schorr nel loro fondamentale contributo *Il sistema educativo. Problemi di riflessività* (1999).

In questa prospettiva, una newsletter costruita strutturando contenuti scientifici in una forma grafica snella, semplice e attraente può stimolare più facilmente i lettori a leggere anche se velocemente i testi di particolare interesse, sfruttando le possibilità offerte dalle nuove tecnologie digitali come lo smartphone o il tablet, che ci consentono di utilizzare quali momenti di lettura anche quelli di passaggio tra un impegno e un altro (in un percorso in metropolitana o in bus o sul treno di ritorno verso casa alla fine della giornata lavorativa...).

L'interesse maturato in questa prima, anche fugace, occasione di lettura – offerta proprio dalle caratteristiche strutturali e di composizione del format della newsletter che si presta a una fruizione agevole – potrà poi essere approfondito nei dettagli facendo riferimento ad altri testi di ricerche o a pubblicazioni degli autori dei testi risultati di interesse nella prima lettura. Questo ulteriore passaggio consente al lettore di sviluppare approfonditamente la riflessione scientifica sui temi di interesse e di porre le basi per un possibile uso di questi contenuti nelle proprie pratiche professionali quotidiane.

In questo modo la newsletter si configura come uno strumento di divulgazione scientifica, non solo snello e concretamente fruibile, ma anche dotato di efficacia comunicativa e d'uso.

Questo circolo virtuoso tra lettura divulgativa, approfondimento scientifico su altri testi e uso nelle pratiche professionali ricorda molto la relazione ciclica – caratteristica di ogni ricerca scientifica – tra teoria e ricerca proposta da Robert Merton nel suo lavoro *Teoria e struttura sociale* (ed. or. 1967), secondo cui la teoria orienta sempre la ricerca, rappresentando una lente privilegiata di interpretazione dei fenomeni oggetto della nostra analisi scientifica, consentendoci di porre ipotesi da testare empiricamente sul campo. E al contempo, in una relazione ciclica, i risultati della ricerca possono ri-orientare la teoria e offrire un contributo di accrescimento della conoscenza importante per l'allargamento ulteriore del dibattito sui temi chiave nella comunità scientifica e non.

D'altra parte *Valu.Enews* nasce con la finalità specifica di divulgare la cultura della valutazione scolastica. Ma di che tipo di cultura della valutazione parliamo?

È a questo punto che sembra opportuno approfondire un elemento fondamentale per valutare l'efficacia d'uso dello strumento newsletter e per caratterizzarlo come strumento di *dissemination* scientifica, ovvero il suo inquadramento in una prospettiva culturale che intende la valutazione come pluralista e democratica. Lo ha spiegato nel dettaglio Nicoletta Stame nella newsletter 3/2018: la valutazione è pluralista perché esistono più modi di valutare un programma, tutti di pari dignità, la cui maggiore o minore adeguatezza dipende dalla loro capacità di adattamento alla situazione specifica da valutare (contesto, stakeholder, domande di valutazione). Non vale dunque la regola del metodo di valutazione *gold standard*, ma solo quella della *situational responsiveness* (Patton, 2011). La valutazione pluralista, a cui la newsletter di INVALSI si ispira, può diventare anche democratica, quando è inclusiva di tutti gli stakeholder, dialogica rispetto ai punti di vista e agli interessi rispettivi e deliberativa perché supporta i processi decisionali esaminando fatti e valori tramite un procedimento razionale (Stame, 2016).

Il riconoscimento dell'azione valutativa come pratica fondata sul giudizio e dunque carica di valore contribuisce a legittimare la valutazione anche nella scuola e a diffonderne la cultura. Una cultura che si forma innanzitutto nelle pratiche ordinarie e professionali e che si arricchisce quando la riflessione teorica si contamina con esperienze concrete e applicative in campi specifici e la valutazione viene finalmente percepita per quello che è: uno strumento conoscitivo per il miglioramento e la crescita reciproca.

In questa prospettiva, è possibile affermare che un obiettivo fondamentale del progetto *Valu.Enews* è anche quello di cercare di incrementare il dibattito sulla cultura della valutazione all'interno della scuola, recuperando un'idea della valutazione come strumento di apprendimento e di miglioramento di quello che si fa concretamente e tutti i giorni nelle organizzazioni formative.

E ciò, sul piano concreto, rimanda immediatamente alla costituzione di spazi di lavoro dove sperimentare, progettare e imparare a ri-progettare, a gruppi di persone che operano insieme e mettono in comune le proprie competenze per costruire e realizzare progetti e prodotti di qualità, in un'ottica di apprendimento e miglioramento continuo, sfruttando al massimo la diversità delle proprie conoscenze e risorse positive. In questo senso, *Valu.Enews* e questo volume a esso ispirato, è un vero e proprio progetto che si pone come un tentativo di far valere altri modi di pensare alla valutazione, nell'idea che la diffusione e la penetrazione di un vero e proprio *habitus* mentale e professionale “valutativo” nelle pratiche professionali quotidiane di chi lavora nella scuola sia sempre più indispensabile per realizzare progetti e prodotti di “qualità”. «Gli *habitus* sono definizioni diverse dell'impossibile, del possibile, del probabile e del certo – rendono certe pratiche,

per alcuni, naturali o ragionevoli, per altri, impensabili o scandalose» (Bourdieu, 1972, p. 164).

Resta un ultimo elemento per completare questa presentazione al volume che vi apprestate a leggere e si riferisce a un concetto di base, fondamentale perché la newsletter sia davvero *in between* tra notizia e rivista di cui la ricerca ha bisogno: quello di “competenza” del pubblico che è soggetto attivo nella lettura e nell’uso della conoscenza.

E dunque la *dissemination* scientifica tramite l’uso della newsletter funziona davvero se ci sono le competenze per utilizzarla?

La risposta a tale domanda si può rintracciare a partire da una ricostruzione del significato del concetto complesso e multi-dimensionale di competenza, riprendendo le analisi di Le Boterf (2006), Trincherò (2012) e Nussbaum (2000).

L’apprendimento è un processo non-lineare, intenzionale, attivo e autoriflessivo dal punto di vista cognitivo e affettivo, ma anche costruttivo, poiché implementabile o modificabile a partire dagli scambi e dalle interrelazioni con altri individui (compagni, amici, genitori, conoscenti, insegnanti ecc.), nonché situato dal punto di vista sociale, in quanto stimolato dalla concretezza delle esperienze o dalla riconducibilità di quanto appreso alla realtà circostante, e dunque contiguo con altri processi della vita quotidiana, nella misura in cui sia possibile applicare i modelli cognitivi sviluppati in circostanze nuove (Trincherò, 2012). La competenza dunque non può che essere un concetto complesso da analizzare e indagare, perché si fonda prevalentemente sull’interpretazione della complessità di una situazione sociale, rispetto alla quale ciascuno può essere chiamato a risolvere problemi, combinando (in modo innovativo ma coerente) conoscenze e abilità con una serie di risorse disponibili (da quelle contestuali e materiali a quelle personali di natura cognitiva, emotiva, relazionale) all’interno di una specifica circostanza.

Sviluppare una “competenza situata”, quindi, non significa solo avvalersi di conoscenze, abilità o capacità personali, ma anche analizzare e valutare le condizioni sociali che possono indurre a utilizzare efficacemente quelle stesse risorse in una specifica situazione (Trincherò, 2012). Essa, secondo Le Boterf, si manifesta soprattutto di fronte all’imprevedibilità e all’incertezza, rispetto alle quali ognuno deve ingegnarsi per individuare le risorse più idonee, collegarle e farle interagire fra loro gestendole e organizzandole. In tal modo si prendono decisioni, si fanno negoziazioni, si reagisce agli imprevisti e ci si assume la responsabilità delle proprie azioni. A partire da Le Boterf, Trincherò rielabora il concetto di competenza, passando da tre a quattro dimensioni costitutive della stessa, di seguito descritte:

- *la disponibilità delle risorse*, come precedentemente proposto da Le Boterf;
- *le strutture interpretative*, attivate dal soggetto per attribuire significati all'esperienza vissuta e fondamentali per orientare i successivi comportamenti;
- *le strutture di azione*, focalizzate sull'azione contestualizzata per la risoluzione di un problema;
- *le strutture di autoregolazione*, che corrispondono alla dimensione riflessiva di Le Boterf e fanno riferimento alla capacità di ogni individuo di ripercorrere mentalmente il ragionamento e il percorso di azione intrapreso, valutarne l'efficacia e individuare le criticità emergenti per riorientare le successive azioni in situazioni simili.

Le strutture di interpretazione chiamano in causa le cosiddette *capabilities interne* di Nussbaum (2000), in quanto presuppongono che il soggetto, rispetto a una situazione già nota, metta in campo processi cognitivi e interpretativi per individuare nuove soluzioni a quella stessa problematica. Infine, *le strutture di autoregolazione* rappresentano l'espressione più avanzata della competenza, in cui il soggetto deve essere in grado di fronteggiare la complessità della realtà e l'innovazione, in modo autonomo e responsabile attivando processi di metacognizione. A questo stadio, l'individuo è in grado di distaccarsi dall'esperienza concreta e compiere ragionamenti astratti, esprimendo anche un'opinione personale, supportata da un ragionamento coerente in grado di avvalorarla.

Per analizzare e valutare quale e quanta competenza è posseduta dal soggetto, dunque, è opportuno ragionare su un *continuum* che parte da una condizione di base della competenza, caratterizzata dalla semplice applicazione di regole e procedure conoscitive, per arrivare a una condizione massima di competenza, identificabile nella riflessività o nell'autoregolazione.

La competenza utile a massimizzare l'uso dello strumento della newsletter come *in between* tra notizia e rivista di cui la ricerca ha bisogno, sembra dunque molto vicina a quella proposta da Martha Nussbaum con il concetto di *capabilities*. Le risorse di cui parla Le Boterf diventano le *capabilities di base* (o fondamentali) di Nussbaum che rappresentano l'attrezzatura conoscitiva preliminare e, dunque, necessaria per lo sviluppo di capacità più avanzate, sebbene non siano sufficienti per garantire performance eccellenti. Esse peraltro necessitano della mediazione socio-culturale delle principali cerchie sociali (soprattutto famiglia e scuola) in termini soprattutto di background culturale ed educativo, ma anche economico, in grado di garantire l'attrezzatura necessaria per una sufficiente stimolazione culturale.

Le strutture interpretative di cui parla Trincherò, invece, chiamano in causa le abilità, le facoltà, gli stati fisici e mentali alla base delle cosiddette

te *capabilities interne*, ovvero le potenzialità cognitive ed emotive, da cui attivare processi interpretativi della realtà e che, per passare dalla potenza all'atto, inevitabilmente necessitano di sollecitazioni socio-culturali esterne, rintracciabili *in primis* nel capitale sociale familiare e scolastico.

Le strutture di azione e di autoregolazione, infine, sembrerebbero molto simili alle *capabilities combinate* di Nussbaum, per cui l'applicazione di *capabilities* interne e di base all'interno di contesti situati consentirebbe di attivare le cosiddette *strutture di azione*, ovvero performance all'interno di specifiche circostanze socio-relazionali (condizioni e circostanze favorevoli all'esercizio di tale capacità). Queste ultime, inoltre, inevitabilmente sono collegate alla messa in campo da parte del soggetto delle cosiddette *soft competencies*, associabili alle *strutture di autoregolazione* di Le Boterf, quali per esempio la competenza diagnostica, relazionale, progettuale, di analisi critica e di autovalutazione sociale (Cortoni e Lo Presti, 2018).

La newsletter può costituire effettivamente uno strumento di ampliamento del dibattito nell'opinione pubblica sul tema e di stimolo all'utilizzo pratico di contenuti teorici se il pubblico è "competente", secondo un'idea multidimensionale della "competenza" come riferibile a un set di capacità non solo di "lettura", ma anche di analisi critica, consapevolezza fruitiva nonché di valutazione dei testi.

L'augurio a tutti coloro che si apprestano a leggere questo volume è dunque quello di essere stimolati ulteriormente allo sviluppo di queste *capabilities* e di essere incentivati ad applicarle concretamente nelle situazioni di vita professionale che tutti i giorni ci troviamo ad affrontare nel complesso mondo della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève.
- Bourdieu P. (1980), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Routledge, London.
- Cortoni I., Lo Presti V. (2015), "Digital capabilities", in S. Kotilainen, R. Kupiainen, *Reflection Media Education Futures*, Yearbook, The International Clearinghouse on Children and Media Nordicom, Gotheborg.
- Cortoni I., Lo Presti V. (2018), *Digital Literacy e capitale sociale. Una metodologia specifica per la valutazione delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- European e-Competence Framework (2010), *Building the e-CF – A combination of sound methodology and expert contribution* (e-CF 2.0 CWA Part III September 2010), EU: European e-Competence Framework (e-CF).

- Le Boterf G. (2006), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris.
- Luhmann N., Schorr E. (1999), *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma.
- Merton R.K. (1967), *Teoria e struttura sociale*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Patton Q. M. (1997), *Utilization Focused Evaluation: The New Century Text*, Sage Publications, London, 3rd ed.
- Stame N. (2016), *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Erickson, Trento.

Itinerari di lettura.
Dall'idea di questo libro
alla proposta di diversi percorsi divulgativi

di Donatella Poliandri, Mattia Baglieri, Ughetta Favazzi, Roberta Cristallo

Nelle società contemporanee l'istruzione e la formazione giocano un ruolo chiave perché costituiscono risorse fondamentali per lo sviluppo del singolo e della collettività con peculiare riguardo per l'occupazione, la salute, la partecipazione politica e sociale, come, per esempio, mettono in evidenza nel proprio libro *Sociologia dell'istruzione* (2006), Antonio Schizzerotto e Carlo Barone. La scuola, nel perseguimento della sua mission, orientata a promuovere la conoscenza, è oggetto di attenzione da parte delle istituzioni, dei media e dell'opinione pubblica in generale, trovandosi al centro di un dibattito trasversale: tutti oggi parlano di scuola e sono interessati a comprenderne meglio le dinamiche, i processi, i funzionamenti. È il cosiddetto *Educational Gospel* (Grubb e Lazerson, 2004), così chiamato nei Paesi anglosassoni per enfatizzare, non sempre positivamente, la pluralità e la coralità dei soggetti interessati alle politiche educative, e alla valutazione delle stesse, nell'ottica della qualità, del miglioramento e del cambiamento della scuola, e delle molte (talvolta troppe) richieste e aspettative che, in questa prospettiva, si ripongono nella scuola stessa da un punto di vista sociale.

Nel nostro Paese il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è entrato a pieno regime a partire dal 2015: come infatti previsto dal decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 2013, le scuole italiane, dopo aver realizzato un percorso interno di autoriflessione, hanno la possibilità di ricevere una visita di valutazione esterna da parte di Nuclei coordinati dai dirigenti tecnici. Valutazione interna ed esterna condividono il medesimo Quadro di Riferimento cui afferisce un'idea di qualità della scuola che si sostanzia proprio nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) che le scuole devono redigere. Alla fase valutativa seguono poi la progettazione e l'implementazione di piani di miglioramento triennali.

L'entrata a regime del SNV è stata preceduta da alcuni importanti progetti sperimentali (Valutazione & Miglioramento, VSQ, VALeS), coordinati dal-

l'INVALSI e realizzati anche grazie al contributo dei Fondi PON 2007-2013, che hanno permesso di testare strumenti e procedure per i percorsi valutativi delle scuole. La messa a sistema del SNV ha rappresentato un passaggio importante per il nostro Paese data la sua declinazione quale politica pubblica, inserita quindi in un contesto complesso – come messo in evidenza da Michael Patton nel suo contributo di ricerca *Essentials of utilization-focused evaluation* – e che richiede un'analisi attenta delle modalità di applicazione delle procedure, dell'adeguatezza degli strumenti di valutazione e delle competenze e conoscenze degli esperti che sono chiamati a valutare.

I governi e i decisori politici che si occupano di educazione rivolgono un'attenzione sempre maggiore alla valutazione di studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, scuole e sistemi di istruzione. Nel contesto politico-sociale, la valutazione scolastica viene interpretata come uno strumento fondamentale per capire meglio come gli studenti progrediscono nei loro percorsi di apprendimento, così come per fornire informazioni ai genitori e alla società sugli aspetti sui quali investire per migliorare la scuola e le pratiche di insegnamento.

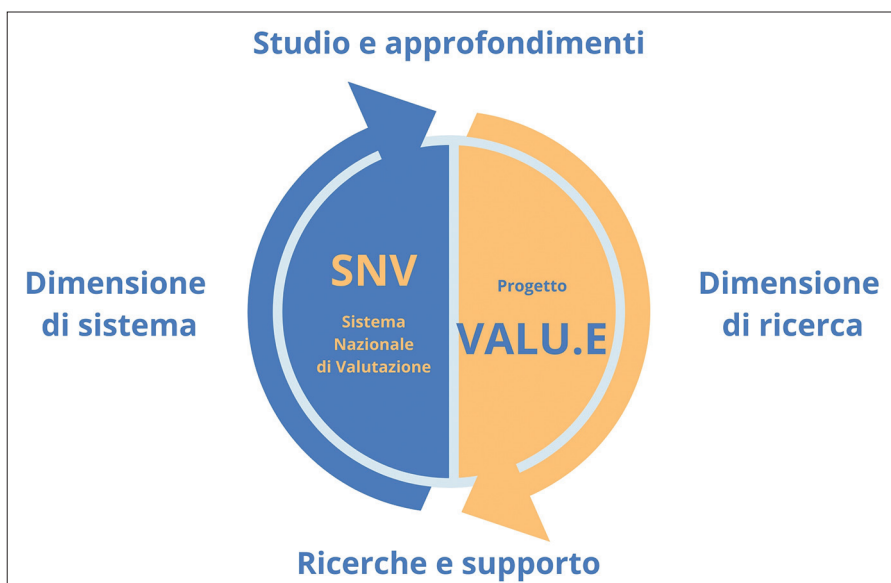


Fig. 1 – Rappresentazione grafica dell'obiettivo di integrazione e sinergia tra la dimensione sistemica del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) e la dimensione di ricerca e riflessione scientifica offerta dal Progetto PON Valu.E

Il Progetto PON Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta), coordinato dall'INVALSI nell'ambito della programmazione delle attività dei Fon-

di PON 2014-2020, è stato elaborato come un sistema di monitoraggio e valutazione *in itinere* del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), in grado di assicurare un controllo costante per la eventuale ricalibratura degli interventi del processo di autovalutazione/valutazione esterna e per la definizione delle competenze dei valutatori: il Progetto Valu.E è quindi finalizzato a garantire la qualità del Sistema Nazionale di Valutazione.

All'interno del progetto sono previste tre famiglie di azioni così riassumibili:

- *Azione 1: valutare la valutazione.* Abbiamo ritenuto necessario avviare un percorso di valutazione e riflessione finalizzato al miglioramento di strumenti, protocolli e procedure della valutazione esterna nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione; analizzare gli effetti della valutazione sul miglioramento della scuola dal punto di vista degli stakeholder; adattare nel tempo e validare lo strumento di autovalutazione, ovvero sia il RAV, utilizzato dalle scuole. Questo percorso è stato reso possibile grazie, fra le altre cose, all'adesione alla proposta di *peer review* della SICI (Standing International Conference of Inspectorates), e al confronto continuo all'interno dell'ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement), nonché attraverso lo studio e l'implementazione del progetto europeo "Impact of School Inspection on Teaching and Learning";
- *Azione 2: sostenere l'autovalutazione nelle scuole.* Abbiamo ritenuto di dover pensare al sistema di istruzione e formazione come complesso e sostanzialmente unitario, seppur ciascun segmento presenti delle peculiarità, e dunque ci siamo occupati di riflettere, progettare e implementare i percorsi di autovalutazione *con e dei* CPIA (Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti – RAV for CPIA) e *con e dei* CFP (Centri di Formazione Professionale), attraverso percorsi di ricerca partecipata; consapevoli della necessità di avere un contesto che sostenga e i percorsi valutativi delle scuole al fine di renderli realmente un percorso di apprendimento organizzativo, abbiamo studiato come i livelli amministrativi locali siano stati di supporto a questo processo e che tipo di risorse abbiano rappresentato i saperi contestuali delle reti; infine stiamo valutando, con il contributo di diversi soggetti esperti nell'ambito dell'autovalutazione educativa (tra cui Università, enti di formazione, reti di scuole), l'efficacia di modelli formativi e di sostegno alle scuole relativamente ai processi autovalutativi promossi (Valu.E for Schools);
- *Azione 3: delineare la competenza esperta del valutatore.* Dai risultati delle nostre ricerche e di altre a livello internazionale, emerge che promuovere lo sviluppo di competenze decentrate per la valutazione possa

essere un aspetto rilevante su cui investire. Dunque è fondamentale comprendere e approfondire il tema delle competenze professionali necessarie per svolgere le attività di valutazione nelle scuole al fine di definirle, per poi elaborare su queste un modello di formazione efficace, nonché lavorare per promuovere a tutti i livelli del sistema lo sviluppo di tali competenze e soprattutto al livello ove gli esiti della valutazione si presuppone possano trasformarsi in azioni. Per il Progetto Valu.E significa dunque investire su coloro che il cambiamento a scuola lo possono agire, ossia la comunità educante, avviando un percorso di supporto mirato, di ricerca e sperimentazione anche attraverso le più nuove tecnologie e la creazione di un portale apposito.

Valu.Enews. La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E è il *research magazine* del Progetto Valu.E, nato nel settembre del 2017 qualificandosi, in origine come una newsletter divulgativa, utile per informare dei principali raggiungimenti progettuali l'ampio pubblico interessato ai temi inerenti la valutazione delle scuole in Italia.

Nel corso degli ultimi due anni l'originaria newsletter è stata interpretata dall'articolata audience progettuale alla stregua di una strategia comunicativa e divulgativa *ipso facto*, arricchendosi di numerosi contributi e qualificati collaboratori esterni, proponendo un modello di comunicazione finalizzato al progressivo approfondimento disciplinare che risultasse utile non soltanto per gli addetti ai lavori – al fine di poter fruire di un quadro sintetico sulle principali evoluzioni progettuali –, ma anche proponendo contenuti e strumenti preziosi per tutti quei cittadini che appaiono interessati al funzionamento del sistema scolastico nel nostro Paese e non solo. L'audience originaria, comprendente numerose scuole che avevano partecipato ai progetti “prototipali” all'introduzione, in Italia, del Sistema Nazionale di Valutazione, si è venuta progressivamente ampliando e diversificando, coinvolgendo via via un pubblico attento composto da studiosi e accademici, policy maker, sindacalisti, insegnanti, dirigenti scolastici, studenti delle scuole e universitari, genitori, esperti di valutazione esterna delle scuole. La strategia divulgativa del Progetto PON Valu.E è stata presentata a più riprese da alcune riviste specialistiche di settore in ambito divulgativo; le diverse edizioni della newsletter, nel corso dei mesi, si sono rivelate capaci di ingenerare dibattito anche sui social media come LinkedIn e Facebook, mediante le condivisioni dei contenuti da parte dei più appassionati e ferventi lettori di *Valu.Enews*; in ambito scientifico, a livello nazionale e internazionale, *Valu.Enews* è stata condivisa sui siti istituzionali di università straniere, come la Kazan Federal University, e di associazioni italiane, tra cui l'ADI (Associazione Docenti e

Dirigenti Scolastici Italiani), l'AIV (Associazione Italiana di Valutazione) e l' AIS (Associazione Italiana di Sociologia, Settore Educazione). Numerosi sono stati i Convegni in ambito nazionale e internazionale cui gli stessi componenti della Redazione di *Valu.Enews* sono stati invitati a presenziare o relazionare (tra gli ultimi si ricordano il XXI e il XXII Congresso Nazionale dell'AIV; il Convegno Internazionale della Società Italiana di Ricerca Didattica SIRD 2018; il III Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca"; l'International Congress for School Effectiveness and Improvement ICSEI nella sua sessione norvegese tenutasi a Stavanger nel 2019). La Fondazione Feltrinelli ha ritenuto di premiare *Valu.Enews* fra i 30 migliori progetti d'Italia sulle modalità più efficaci della comunicazione della conoscenza, invitando la Redazione ai Colloqui Internazionali di Cortona, dal titolo "Social Transformation in a Digital World". La Giunta Centrale per gli Studi Storici di Roma, afferente al Ministero dei Beni e delle Attività Culturali, ha significativamente riconosciuto in *Valu.Enews* uno strumento capace di arrivare a migliaia di scuole italiane e di coinvolgere i protagonisti del mondo scolastico nel dibattito intellettuale e culturale; *Valu.Enews*, infatti, è stata invitata a divulgare proprio nelle scuole l'informazione del convegno internazionale "La Dichiarazione universale dei diritti umani. Storia, tradizioni e sviluppi contemporanei", occasione scientifica di commemorazione del settantennale della *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948, convegno che si è tenuto a Roma negli spazi dell'Istituto Centrale per il Restauro e la Conservazione del Patrimonio Archivistico e Librario gli scorsi 13 e 14 dicembre 2018.

In due anni di lavoro sono stati coinvolti oltre 50 esperti che, a vario titolo, si occupano di politiche educative e di valutazione esperta a livello professionale sia in ambito scientifico e scolastico, sia nell'impresa e nel mondo privato, nel campo della formazione professionale e dell'istruzione e della formazione degli adulti e in ambito no-profit.

Grazie a *Valu.Enews* abbiamo sempre ritenuto doveroso allargare l'orizzonte rispetto a coloro che fanno ricerca in ambito educativo e valutativo, invitando a confrontarsi sui temi cardine della valutazione delle politiche educative numerosi collaboratori esterni all'INVALSI interessati a condividere le proprie riflessioni non solo con i ricercatori operanti nell'ambito del Progetto Valu.E, ma soprattutto con l'orizzonte più allargato del pubblico di *Valu.Enews*.

Non è un caso che proprio il pluralismo nella divulgazione e i dialoghi trasversali con mondi *altri* rispetto a quello della ricerca valutativa sono gli elementi su cui si basa primariamente la riflessione introduttiva di Veronica Lo Presti nell'Introduzione di questa pubblicazione, "Divulgare la cultura

della valutazione scolastica: *Valu.Enews* come strumento di *dissemination* scientifica”. Il progressivo approfondimento e la possibilità di un attento ascolto di voci e fonti differenti rappresentano esigenze divulgative e di ricerca che sortiscono proprio dall’ambizione di offrire un quadro il più possibile a tutto tondo dei temi della valutazione, mediante un continuo rimando tra un binario teorico (*policy*), un binario inerente la pratica e le esperienze concrete (*policies e best practices*) e uno di concreta osservazione “esterna” dei processi valutativi da parte di qualificati soggetti che concepiscono la valutazione scolastica come essenziale per mantenere alta la qualità e rendere possibile la riforma del sistema scolastico. Ecco il motivo per cui, come ha messo in evidenza Lo Presti, il libro può prestarsi a diverse prospettive di lettura concentrandosi ora su aspetti più strutturali (*macro*), ora su evidenze empiriche (*meso*), ora su temi particolari (*micro*) – si pensi per esempio, per quanto riguarda quest’ultimo aspetto, alla relazione tra valutazione delle scuole e povertà educativa, un tema che, solo a prima vista, potrebbe apparire tangenziale alla valutazione delle scuole ma che invece ben ne incarna il senso e ne denota la piena responsabilità sociale.

Consapevoli del rilievo che assume oggi farsi portatori, ancorché nel proprio piccolo, dell’importanza di propugnare la valutazione come *habitus* professionale e sociale, la sfida che con questo contributo divulgativo si è imposta alla Redazione, è stata quella di far permeare in un unico volume quel *corpus* di riflessioni che si sono sedimentate nel corso di un’annualità su un *medium* informatico, ovvero sia un veicolo informativo diverso rispetto a un libro cartaceo “tradizionale”. Passare dalla newsletter telematica al libro ha significato, infatti, porre attenzione a non disperdere la coerenza delle argomentazioni presentate e la congruità rispetto agli interessi professionali e di ricerca dei lettori, pur all’interno di un cruciale momento di trasposizione formale dei media di riferimento. Ci siamo interrogati lungamente sull’esigenza di ravvisare un punto di incontro, ovvero una *via media* capace di esprimere una possibile sinergia tra lo strumento multimediale (newsletter), nella cui forma (e veste grafica) *Valu.Enews* ha preso origine, e la pubblicazione cartacea (libro) con cui oggi siamo a presentare la prima annualità. Le riunioni di Redazione, numerose nel corso di questi due anni, hanno visto momenti di entusiasmo cedere il posto a momenti di repentina perplessità, questi ultimi nati insieme alla spinta a lavorare al meglio e all’interrogativo su come realizzare, appunto, questo “meglio”, affinché il lettore possa essere preparato a leggere un *corpus* diversificato di riflessioni ed esiti di ricerca, ma al contempo possa godere sempre di un filo logico di fondo, di una continuità tematica e di un contesto comune di riferimento dal punto di vista teorico e normativo sulla valutazione, sulla

scuola e sulla divulgazione scientifica nelle scienze sociali e nelle politiche pubbliche. Tenuta a mente l'esigenza di una pubblicazione che presentasse con una veste unitaria – da vero e proprio *repository* della divulgazione scientifica prodotta in un anno – l'intero spettro delle riflessioni condotte nel 2017-2018, il principale interrogativo che ha animato i lavori redazionali ha riguardato le modalità di raccogliere e presentare al lettore i diversi capitoli di cui il volume si compone: favorire, pertanto, l'unitarietà delle diverse edizioni di *Valu.Enews* nel corso delle diverse mensilità, o privilegiare l'affinità argomentativa dei diversi temi affrontati? Il possibile punto di incontro tra queste due diverse esigenze – ciascuna dotata indubbiamente delle proprie ragioni – si è tentato attraverso l'individuazione di una *via media*, ovvero la pubblicazione in chiave unitaria di ciascuna edizione di *Valu.Enews* uscita bimestralmente come newsletter, corredata, però, da un insieme di itinerari di lettura e percorsi divulgativi introduttivi nati con l'intento di orientare il lettore nel rinvenire tutti i contributi raggruppabili sotto l'egida di alcuni *temi-guida*, che ritornano – quali veri e propri filoni di ricerca – per tutto il corso dell'intero volume. La strategia degli itinerari di lettura corre nel senso di rendere possibili diverse modalità di leggere il libro e poterne fruire con profitto: a una lettura d'insieme, infatti, sarà possibile accompagnare una lettura declinata alla luce dei propri principali interessi di ricerca.

La motivazione per cui ogni singola edizione bimestrale è stata pubblicata nel suo complesso risiede nell'esigenza di rendere conto dei dialoghi e dei rimandi tra autori diversi all'interno di ciascuna singola *issue*, così come di presentare in maniera compatta ciascun filone argomentativo, interno a ogni edizione. Allo stesso tempo, grazie al supporto di simboli ed elementi grafici ricorsivi, dalla facile riconoscibilità attraverso tutto il testo e alle brevi presentazioni, qui a seguire, dei sette diversi itinerari di lettura e percorsi divulgativi, abbiamo previsto la possibilità in capo al lettore di “spiccare salti” tra parti diverse del volume per seguire, sempre in maniera efficiente, non soltanto la continuità diacronica, ma anche quella sinottica, ovvero tematica.

Ancora, se le rubriche delle diverse edizioni di *Valu.Enews* 2017-2018 rimangono sempre le stesse (*Editoriale*, *Overview*, *Chiavi di lettura*, *Esperienze e tendenze in atto*, *Focus*, *International* e *Pagine*) a significare il più possibile un'uniformità stilistica, rispetto alla lunghezza dei diversi testi e rispetto al linguaggio e al lessico utilizzato, i sette itinerari di lettura sono proposti alla luce di una riflessione inerente l'affinità argomentativa che prende vita anche attraverso parti diverse del testo. In particolare i sette itinerari di lettura si soffermano su questi diversi aspetti: il Sistema

Nazionale di Valutazione (SNV) e l'autovalutazione; il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) e la valutazione esterna; l'alternanza scuola-lavoro; il diritto all'educazione, alla formazione professionale e i diritti umani; le lettere da/per l'INVALSI; la divulgazione scientifica e la *dissemination*; la valutazione nel mondo.

Ci pare opportuno anticipare già in questa sede che l'annualità 2018/2019 di pubblicazione di *Valu.Enews* ha rappresentato uno snodo rilevante con il passaggio da newsletter a *research magazine*: a fronte di quell'arricchimento contenutistico e in termini di collaborazioni esterne cui si accennava in precedenza, infatti, *Valu.Enews* si è via via prestata a dar voce a numerose sollecitazioni provenienti dai diversi settori in cui l'INVALSI espleta la sua attività di ricerca istituzionale: così già nel marzo 2018 il responsabile dell'Area Prove Nazionali INVALSI Roberto Ricci entrava nel merito del nuovo impianto delle Prove INVALSI in seguito alle modificazioni normative introdotte lo scorso anno; nel luglio 2018, ancora, la già responsabile della comunicazione istituzionale INVALSI Maria Teresa Marzano firmava un Editoriale inerente le modalità di comunicazione scientifica in ambito educativo; sul numero di marzo 2019, infine, *Valu.Enews* ha ospitato altri due interventi istituzionali, con l'Editoriale della Presidente INVALSI Anna Maria Ajello rispetto all'inaugurazione della nuova sede e del nuovo ciclo di attività della Biblioteca e centro di documentazione INVALSI "Aldo Visalberghi" e con l'intervista alla responsabile del Servizio statistico INVALSI Patrizia Falzetti, intervenuta alla luce della conclusione dei lavori del III Seminario nazionale "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca".

Valu.Enews è una pubblicazione cresciuta nel tempo e che oggi coinvolge un insieme più ampio di competenze e professionalità nel campo della ricerca, della divulgazione scientifica e della comunicazione: non a caso si è ritenuto importante favorire un passaggio da periodico bimestrale a periodico trimestrale in considerazione delle sempre più numerose attività divulgative cui la Redazione è chiamata a partecipare in ambito accademico, comunicativo, istituzionale e associativo e di quella necessaria "sedimentazione" delle informazioni sugli esiti della ricerca educativa e valutativa che la Redazione raccoglie ormai in tutta Italia e nel mondo, confrontandosi assiduamente con quella pluralità di esperti provenienti da ambiti di ricerca diversi.

Confidiamo di potere presto presentare l'evoluzione del nostro lavoro, nel mentre auspichiamo che questo volume che oggi presentiamo riscuota l'interesse del lettore e vi auguriamo buona lettura!

Roma, maggio 2020

I lettori potranno trovare alla fine di questo volume uno spazio per annotazioni, riflessioni e suggerimenti: abbiamo infatti pensato alla possibilità da parte dei lettori di elaborare in maniera autonoma mappe concettuali o itinerari di lettura che esprimano e rappresentino al meglio i propri interessi di ricerca e le riflessioni sortite dalla lettura di questo libro. I curatori auspicano di poter ricevere gli itinerari che i lettori elaboreranno durante l'esplorazione di questo volume, con la speranza di poter condividere ulteriori spunti di lavoro e aggiornamenti teorici e/o normativi rispetto alle numerose tematiche trattate quali declinazioni della valutazione esperta in ambito scolastico. I curatori rimangono quindi a disposizione all'e-mail istituzionale della Redazione di *Valu.Enews*: valuenews@invalsi.it.



1. SNV: il pilastro dell'autovalutazione

L'autovalutazione scolastica rappresenta uno dei due “grandi pilastri” dei percorsi valutativi delle scuole nel nostro Paese, così come previsto a livello normativo dal decreto del Presidente della Repubblica 80/2013 – altrimenti noto come “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” – che affianca l'autovalutazione delle scuole alla valutazione esterna delle istituzioni scolastiche nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). L'articolo 6 del DPR 80, in particolare, disciplina la “procedura di valutazione delle scuole”, dividendo un comma a) recante indicazioni in tema di *autovalutazione delle istituzioni scolastiche* da un comma b) recante indicazioni in materia di *valutazione esterna*. Nella disciplina inerente l'*autovalutazione delle istituzioni scolastiche*, il decreto fa riferimento all'analisi e alla verifica del servizio scolastico a partire dal sistema informativo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; dalle rilevazioni degli apprendimenti; e dalle elaborazioni sul “valore aggiunto” restituite dall'INVALSI. Il decreto introduce inoltre le stesse istituzioni scolastiche al Rapporto di Autovalutazione (il cosiddetto RAV), che rappresenta il documento in formato elettronico predisposto dall'INVALSI per orientare le scuole italiane nel proprio percorso di autoriflessione orientata a individuare priorità e leve per il miglioramento. Dal 2015, infatti, le scuole italiane dopo aver realizzato un percorso interno di autoriflessione, possono ricevere una visita di valutazione esterna da parte di Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) coordinati dai dirigenti tecnici. Valutazione interna ed

esterna, in particolare, condividono il medesimo Quadro di Riferimento elaborato dall'INVALSI cui afferisce un'idea di qualità della scuola che si sostanzia proprio nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) che le scuole devono redigere. Alla fase valutativa seguono la progettazione e l'implementazione di piani di miglioramento triennali.

L'entrata a regime del SNV è stata preceduta da alcuni importanti progetti sperimentali (Valutazione & Miglioramento, VSQ, VALeS), coordinati dall'INVALSI e realizzati anche grazie al contributo dei Fondi PON 2007-2013, che hanno permesso di testare strumenti e procedure per i percorsi valutativi delle scuole.

L'autovalutazione scolastica riveste un ruolo di grande rilievo nell'ambito del Progetto PON Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta), un progetto articolato in diverse azioni di studio e ricerca che ha la finalità complessiva di promuovere e sostenere la qualità scientifica del Sistema Nazionale di Valutazione. Le azioni del Progetto PON Valu.E sono così articolate:

- *Azione 1*: valutare la valutazione delle scuole;
- *Azione 2*: sostenere l'autovalutazione delle scuole;
- *Azione 3*: delineare la competenza esperta del valutatore.

Il presente percorso di lettura mira a restituire – anche grazie a una ricostruzione storica dei progetti sperimentali, fondamentali per l'elaborazione metodologica di un'autovalutazione scolastica informata rispetto alle più attuali linee di ricerca internazionali – una riflessione sull'ampio lavoro teorico-progettuale che viene svolto dall'INVALSI all'interno dell'Azione 1 del Progetto PON Valu.E, a supporto dell'evoluzione del SNV che l'INVALSI ha contribuito a elaborare e a mettere a sistema. I lavori svolti nell'ambito dell'Azione 1 del Progetto PON Valu.E, hanno avuto due obiettivi di studio, ossia da un lato quello di validare la tenuta complessiva del Quadro di Riferimento rispetto alla sua funzione e al suo utilizzo nell'ambito della valutazione interna e della valutazione esterna delle scuole e, dall'altro, l'obiettivo di approfondire i processi di valutazione interna ed esterna e l'uso che degli strumenti valutativi è stato fatto. Da un punto di vista concreto, quindi, il primo obiettivo ha a che fare con il RAV come strumento in sé (o meglio insieme di strumenti), laddove il secondo obiettivo osserva il RAV secondo l'uso che di esso viene fatto da parte delle singole scuole.



2. SNV: il pilastro della valutazione esterna delle scuole

Al fianco dei processi di autovalutazione, anche la valutazione esterna delle scuole rappresenta uno dei due “grandi pilastri” del Sistema Nazionale di Valutazione, così come previsto a livello normativo dal Decreto del Presidente della Repubblica 80/2013, altrimenti noto come “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”. A partire dall’anno 2015, infatti, anche l’Italia si è dotata di un sistema stabile di valutazione delle scuole, come già avviene per la maggior parte dei Paesi europei.

Così come sancito dal dettato dell’articolo 6 del DPR 80, nello specifico, all’INVALSI è affidato il compito di occuparsi non solo di tutti gli aspetti di ricerca relativi all’elaborazione di strumenti, procedure e protocolli per la valutazione esterna delle scuole, ma anche della costituzione dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), composti nel nostro Paese da un dirigente tecnico che svolge il ruolo di coordinatore del Nucleo; da un profilo interno all’istituzione scolastica con competenze che attengono alla gestione della scuola, all’autovalutazione e agli aspetti pedagogici e didattici; da un profilo esterno alla scuola ma con competenze relative al presidio di procedure e protocolli e in grado di leggere i dati. All’INVALSI spetta inoltre un compito di formazione del contingente ispettivo, rappresentato da quella quota di dirigenti tecnici deputati a fare parte dei nuclei di valutazione. A partire dal 2010 l’INVALSI si è occupato della selezione e formazione anche degli esperti che compongono il Nucleo di Valutazione Esterna (NEV) all’interno di alcuni progetti sperimentali, tra i quali il Progetto VALeS e il Progetto PON Valutazione & Miglioramento. Tramite l’analisi delle loro caratteristiche professionali (settore di provenienza, anni di esperienza, titoli di studio ecc.) è stato definito nel nostro Paese un profilo generale dei valutatori esterni delle scuole. Il Progetto PON Valu.E, mediante una procedura pubblica di selezione completata nel corso del 2017, ha proseguito le attività di formazione per gli Esperti di valutazione esterna delle scuole, coinvolgendo in tali attività quasi seicento professionisti di ambito scolastico, pubblico e privato suddivisi in tre macro-aree su tutto il territorio nazionale.

Il presente itinerario di lettura si concentra principalmente sulle innovazioni normative riguardanti la valutazione esterna delle istituzioni scolasti-

che italiane, così come sull'analisi delle procedure e del Protocollo elaborato da INVALSI, utilizzato nell'ambito delle visite di valutazione esterna e, mediante il coinvolgimento diretto di professionisti del mondo pubblico e privato impegnato nella valutazione esterna, l'itinerario si sofferma anche sulla percezione da parte delle istituzioni scolastiche stesse rispetto alla valutazione esterna e sulla *disposizione* al lavoro comune che caratterizza l'impegno dei NEV anche indipendentemente dalle singole afferenze professionali, ovverosia su quell'atteggiamento capace di *fare sintesi* a partire dall'arricchimento reciproco dato dalla *triangolazione* delle competenze professionali e dalle capacità di lettura dei processi delle scuole.



3. L'alternanza scuola-lavoro

Questo percorso di lettura prende in esame i principali cambiamenti e le innovazioni normative che hanno fatto seguito all'entrata in vigore dell'obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola-lavoro prevista per le scuole secondarie del secondo ciclo in seguito alla promulgazione della legge 107/2015.

L'alternanza scuola lavoro è stata introdotta con la legge 53 del 2003 e, nello specifico, con il d.lgs. 77 del 2005. Qui è utile ricordare che nel nostro Paese questa si declina come una metodologia didattica che ha la finalità di: attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'introduzione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti nei processi formativi; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

In sintesi l'alternanza scuola lavoro si configura come una metodologia atta a favorire la promozione delle competenze trasversali e ad accrescere la capacità dello studente di orientarsi nella scoperta delle proprie vocazioni personali, degli interessi e dei propri stili di apprendimento, così come anche definito nella successiva legge di bilancio 2019, che in parte ne ha rivisto le regole d'attuazione.

L'entrata in vigore dell'obbligatorietà dell'alternanza, infatti, ha generato effetti ad ampio raggio per il sistema scolastico italiano. L'esperienza successiva al 2015 ha reso evidente come le politiche e le pratiche inerenti l'alternanza scuola-lavoro non abbiano rappresentato – e non rappresentano – semplicemente un cambiamento metodologico ma anche un'innovazione che investe gli stessi paradigmi pedagogici e organizzativi tradizionali della scuola secondaria. Consapevole di questi rilevanti aspetti, alla luce dei recenti cambiamenti normativi previsti dalla legge, l'INVALSI ha introdotto a partire dal 2016 alcune modifiche al Rapporto di Autovalutazione (RAV) con l'intento di conoscere il numero delle convenzioni attivate dalle scuole con il mondo del lavoro al fine di predisporre i percorsi di alternanza. L'obiettivo è quello di favorire un'analisi sulla concreta integrazione – o meno – dei percorsi di collegamento tra le singole istituzioni scolastiche e il mondo del lavoro, nonché un monitoraggio nel tempo dei progetti di alternanza.

Valu.Enews è intervenuta a più riprese nel dibattito prendendo parte a seminari di ricerca sul tema, chiamando a esprimersi esperti di politiche pubbliche per il lavoro e di formazione professionale. Il costante confronto interdisciplinare compiuto a cavallo tra *education*, valutazione e politiche per il lavoro – anche con esperti del mondo privato (per esempio cooperativo e ricettivo) – ha consentito al *research magazine* di offrire non soltanto una riflessione sul portato teorico della normativa ma altresì uno spaccato sull'evoluzione dell'attuazione dell'obbligatorietà dell'alternanza anche a partire dai casi concreti, così come dalle priorità, dalle potenzialità e dalle criticità emerse in talune realtà private che non hanno esitato a misurarsi con il settore pubblico dell'istruzione e della formazione nell'ottica della migliore attuazione possibile dell'alternanza scuola-lavoro intesa quale leva di sviluppo per i percorsi di orientamento dei giovani e delle giovani del nostro Paese.



4. Diritto all'educazione, formazione professionale e diritti umani

Il 2018 ha segnato il settantesimo anniversario dalla promulgazione a Parigi da parte dei Paesi membri delle Nazioni Unite della *Dichiarazione universale dei diritti umani* e numerosi sono stati, in tutto il mondo, i momenti celebrativi di un "compleanno" così ragguardevole.

L'articolo 26 della Dichiarazione universale, in particolare, si occupa del *diritto all'istruzione* ed è in stretto collegamento con l'articolo 27 che

sancisce la possibilità di prendere parte alla *vita culturale della comunità*: è, pertanto, anche un'educazione alla cittadinanza adeguatamente sostenuta dalle istituzioni pubbliche e controllata nei suoi processi di funzionamento e nei suoi esiti a consentire al cittadino di prendere parte a pieno titolo alla vita della società nel suo complesso. Anche la valutazione delle scuole manifesta un ruolo di sostegno alla qualità dei sistemi scolastici nazionali, superando la sua funzione di controllo, essendo orientata alla formazione del personale scolastico e all'identificazione delle leve che possano azionare il miglioramento dei sistemi scolastici medesimi.

L'INVALSI e il Progetto PON Valu.E hanno da sempre rivolto attenzione al legame delle politiche valutative con l'ambito dell'educazione quale diritto, esercitando analisi e proponendo *policies* di contrasto alla povertà educativa, così come di sostegno alla formazione professionale e all'alternanza scuola-lavoro. L'attenzione rivolta dall'INVALSI, e in particolare dall'Area Valutazione delle scuole (oggi Area di ricerca Innovazione e sviluppo)¹, a questi assi portanti per lo sviluppo del Paese, non è dell'ultima ora, anzi: in questi anni ha coinvolto anche i gruppi di ricerca dei c.d. "progetti prototipali" allo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione, quali il Progetto VALeS (Valutazione e Sviluppo Scuola) e il Progetto PON V&M (Valutazione e Miglioramento). È proprio nell'ambito di questi due progetti, quindi a partire dal 2010, che i gruppi di ricerca attivati nell'ambito dell'allora Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI (coordinata da Donatella Poliandri), hanno cominciato un'attività di collaborazione con il Gruppo di lavoro dell'*Atlante dell'Infanzia* dell'ONG Save the Children, così come all'indomani dell'entrata in vigore del DPR 80/2013, altrimenti noto come "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione", che ha introdotto la valutazione esperta anche nell'ambito della formazione professionale, è cominciata una relazione dialogica dell'INVALSI con i Centri di Formazione Professionale (CFP) italiani (oltre 50 CFP coinvolti nelle prime fasi di lavoro), conducendo al varo di un format di Rapporto di Autovalutazione (RAV) specifico per l'ambito della formazione professionale.

¹ Dal settembre 2019, l'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI, fino ad allora coordinata dalla dott.ssa Donatella Poliandri è stata divisa in due aree: da una parte un'area dedicata prevalentemente all'attività istituzionale della valutazione delle scuole, cui è rimasto il titolo dell'Area e attualmente coordinata dalla dott.ssa Michela Freddano (ricercatrice INVALSI); un'altra prevalentemente di ricerca sulle tematiche dell'education e della valutazione delle scuole, chiamata Innovazione e sviluppo, coordinata dalla dott.ssa Donatella Poliandri (Prima Ricercatrice INVALSI), volta alla riflessione e all'introduzione di aspetti innovativi *del e per* il sistema.

Per quanto riguarda il contrasto alla povertà educativa, in particolare, dal 2010 l'INVALSI ha rivolto la sua attenzione al coinvolgimento attivo e all'ascolto di tutti i protagonisti del mondo scolastico (a partire dagli insegnanti, dagli studenti e dai genitori), elaborando tre Questionari specifici per ciascuna delle platee prese in considerazione e, coinvolgendo oltre 60.000 bambini e ragazzi, stimolando il loro interesse rispetto ai fattori ritenuti più rilevanti per sostenere la qualità scolastica. Le valutazioni e le riflessioni emerse nell'ambito di questo studio sono poi confluite nei Programma e Protocollo per le visite di valutazione esterna del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), con l'obiettivo specifico di rilevare anche il punto di vista degli stessi studenti in relazione a diversi aspetti, tra cui i programmi di studio, la progettazione delle attività scolastiche, l'orientamento in uscita dalla scuola e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali o diversi background culturali, la gestione dei propri ambienti di apprendimento. L'attenzione dell'INVALSI è stata sempre dedicata a considerare il punto di vista di chi vive in prima persona nel mondo scolastico non tanto alla luce delle contingenze e vicissitudini momentanee che toccano ciascuna istituzione scolastica, quanto piuttosto intendendo la scuola quale istituzione sociale di sostegno e di accesso alle conoscenze e alle competenze chiave per il successo formativo.

L'attenzione rivolta, inoltre, a lavorare sul legame tra la formazione professionale e la valutazione esperta delle scuole, alla luce del dettato normativo del DPR 80/2013, ha avuto esito nel Progetto VALEFP, progetto nato con l'obiettivo di sperimentare un modello di autovalutazione su scala nazionale per i Centri di Formazione Professionale (CFP). L'ambizione del progetto è stata quindi quella di accompagnare anche il segmento della formazione professionale – di competenza regionale – all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Se infatti a partire dall'anno scolastico 2014-2015 tutte le scuole statali e paritarie hanno avviato un processo di autovalutazione strutturata guidato dalla ricerca INVALSI, anche per il settore della formazione professionale – che offre percorsi triennali di qualifica professionale per allievi nella fascia del diritto-dovere all'istruzione e formazione (18 anni) – è iniziato un processo sperimentale finalizzato a coinvolgere i CFP nei percorsi di autovalutazione e miglioramento.

Il presente itinerario di lettura si propone di orientare il lettore rispetto alla relazione tra valutazione esperta scolastica e educazione concepita quale diritto umano di contrasto alla povertà educativa e di accesso alle opportunità formative anche volte al mercato del lavoro, prendendo in esame il rapporto di ricerca e sperimentale che l'INVALSI ha instaurato con realtà importanti del nostro Paese nell'ambito del no-profit e della formazione professionale.



5. Divulgazione scientifica e *dissemination* della ricerca

La qualità della *dissemination*, della divulgazione scientifica e dei processi di socializzazione della ricerca sta assumendo un rilievo sempre maggiore in ambito nazionale e comunitario. Il dibattito sulla divulgazione scientifica, in particolare, ha portato i ricercatori a livello internazionale a interrogarsi sulle modalità di accessibilità agli esiti della ricerca scientifica da parte dell'opinione pubblica.

Proponendosi quale *research magazine* dedicato specificamente alla divulgazione scientifica dei raggiungimenti della ricerca educativa e valutativa nell'ambito di un progetto di ricerca cofinanziato dall'Unione Europea, ovvero il Progetto PON Valu.E, *Valu.Enews* ha sempre ritenuto imprescindibile il confronto volto a individuare le modalità migliori per divulgare le conoscenze che si sono sedimentate nell'ambito delle scienze sociali ed è divenuto, già nella sua prima annualità, un foro di riflessione giudicato di rilievo da parte della stessa comunità scientifica, che, a più riprese, ha invitato la Redazione a intervenire nell'ambito di consessi di ricerca (tra cui il XXI e il XXII Congresso Nazionale dell'AIV – Associazione Italiana di Valutazione), per presentare la propria esperienza e i propri lavori scientifici dedicati alla divulgazione scientifica e alla *dissemination* della ricerca.

La stessa Redazione di *Valu.Enews* ha ritenuto rilevante proseguire il confronto scientifico originato nell'ambito di questi momenti di incontro sui caratteri della nuova comunicazione e sull'impatto sociale della ricerca scientifica, declinata principalmente attraverso i new media e gli strumenti informatici oggi a disposizione dei gruppi di ricerca e, in diverse occasioni, alcuni ricercatori e professionisti del mondo della comunicazione sono stati invitati a prender parte nell'ambito delle diverse rubriche del *research magazine* proprio per interrogarsi e riflettere sulle diverse prospettive e sulle diverse esperienze concrete dedicate ai modi di veicolare al più vasto pubblico le conoscenze teorico-scientifiche.

Il presente itinerario di lettura si propone di guidare il lettore nell'enucleare le principali caratteristiche della comunicazione scientifica, di ricostruire un percorso storico-diacronico rispetto alla riflessione sulla scienza con peculiare riguardo per l'orizzonte politico-sociale e di presentare alcune tra le più recenti tendenze nell'ambito della divulgazione scientifica attraverso i nuovi media e le innovazioni tecnologiche principalmente in ambito informatico e digitale.



6. La valutazione nel mondo

Il presente percorso di lettura offre al lettore la possibilità di confrontarsi sulle principali riflessioni e linee di ricerca in ambito valutativo e formativo emergenti a livello internazionale sia in relazione alle principali tendenze in atto nella ricerca scientifica, sia in relazione alle ricerche e ai contributi scientifici che il Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E ha avuto occasione di presentare nei diversi consessi di riflessione scientifica internazionale cui i ricercatori di Valu.E sono stati invitati a intervenire.

Con riguardo all'analisi di alcune tra le più recenti linee di ricerca in ambito valutativo-sociale e valutativo-educativo, il percorso di lettura aiuta il lettore a mettere in luce e riflettere su quanto, soprattutto negli ultimi anni, la valutazione delle politiche pubbliche sia venuta ad assumere un ruolo davvero cruciale: come sostiene Bradley Cousins, per esempio, la ricerca valutativa rappresenta, infatti, una struttura di sostegno organizzativo che ha il potenziale di promuovere l'apprendimento organizzativo delle organizzazioni con cui la valutazione stessa si confronta e viene applicata. La valutazione rappresenta inoltre una strada per favorire il cambiamento attraverso una presa di coscienza sulle opportunità e sui limiti dell'organizzazione di volta in volta presa in esame: è una ricerca legata a un'azione pianificata per un obiettivo di cambiamento e finalizzata al miglioramento, come ci ricorda Nicoletta Stame nel suo libro *Valutazione pluralista* (2016). A livello internazionale, in particolare, i governi e i policy maker che si occupano di educazione rivolgono un'attenzione sempre crescente alla valutazione a tutti i livelli. La valutazione scolastica è utilizzata quale strumento per comprendere con il grado di attenzione maggiore possibile come gli studenti progrediscono nei loro percorsi di apprendimento, così come al fine di fornire informazioni ai genitori e alla società sui loro risultati, ovverosia, in ultima istanza, per migliorare la scuola e le pratiche di insegnamento. Nel momento in cui i processi di valutazione coinvolgono e tengono conto della voce di tutti i protagonisti che vivono l'istituzione scolastica, essa diviene allora un vero e proprio strumento di democrazia deliberativa operando il radicamento di un processo formativo messo in atto tra coloro che stanno svolgendo in prima persona la valutazione, ovverosia tanto in relazione al soggetto *che valuta* quanto in relazione al soggetto che di volta in volta *si auto-valuta o viene valutato*, nel rinnovo di un patto chiaro e condiviso fra valutatore e valutato.

Ma il percorso di lettura, come si è accennato, offre al lettore anche la possibilità di conoscere quali reti internazionali siano state attivate nel corso degli ultimi anni da parte del Gruppo di ricerca del Progetto Valu.E con alcune tra le più importanti associazioni che, a livello internazionale, radunano i ricercatori nell'ambito della valutazione scolastica (oltre che sovente gli stessi valutatori e contingenti ispettivi nazionali): tra esse nel primo anno di pubblicazione di *Valu.Enews*, hanno assunto un ruolo rilevante la SICI (Standing International Conference of Inspectorates), l'ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement), l'ESA (European Sociological Association), l'ISA (International Sociological Association) e l'International Teacher Education Forum, così come le occasioni di studio favorite nell'ambito delle attività di ricerca del Research Centre for Educational Evaluation and Accountability dell'Institute of Education dell'University College di Londra. Tra i temi di maggiore rilievo su cui i ricercatori INVALSI, nell'ambito delle attività di ricerca del Progetto PON Valu.E, si sono recentemente confrontati con colleghi di tutto il mondo figurano la formazione del personale docente, l'impatto della valutazione esterna sulle politiche educative e la partecipazione dei genitori alla vita scolastica. L'Università russa di Kazan ha riproposto sul proprio sito ufficiale il resoconto del Third International Teacher Education Forum, apparso sull'edizione di *Valu.Enews* n. 1 del settembre 2017; il Forum internazionale che si è tenuto nel campus universitario della città russa invitando le ricercatrici INVALSI Donatella Poliandri e Graziana Epifani a prendervi parte (resoconto e intervista alle ricercatrici INVALSI disponibile sul sito ufficiale dell'Università di Kazan²).



7. Lettere da/per l'INVALSI

Valu.Enews è un *research magazine* ispirato a una comunicazione a gradienti che tiene a mente l'approccio induttivo e il modello pedagogico-pratico di matrice deweyana: la Redazione ha cercato di stimolare un dibattito trasversale e interdisciplinare in ambito educativo e valutativo e di coinvolgere esperti nell'ambito dei settori di interesse e specializzazione del magazine stesso.

² <https://teacher21.kpfu.ru/en/iii-international-teacher-education-forum-news-and-best-practices-from-kazan-russia/>.

L'audience di *Valu.Enews* sembra avere compreso l'ambizione del modello di divulgazione scientifica proposto dal magazine: il pubblico è aumentato, si è diversificato ed è diventato internazionale. E tutto ciò non è accaduto attraverso una promozione passata attraverso canali *mainstream* – alla quale oggi vorremmo puntare –, ma neppure è stato puro passaparola giacché anche alcune testate specialiste in ambito scolastico come *Tuttoscuola* e *OrizzonteScuola* hanno più volte ripreso numeri tematici o comunicati redazionali, così come alcune associazioni professionali o di ricerca di settore (pensiamo in particolare all'Associazione Valutazione Italiana e all'Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani) hanno nel tempo proposto contributi divulgativi apparsi su *Valu.Enews*. È accaduto qualcosa di diverso che ancora dobbiamo comprendere; certo è che *Valu.Enews* si è “accomodato” in uno spazio (*in between* come dice Veronica Lo Presti) di cui evidentemente si sentiva il bisogno.

La Redazione ha affrontato – e affronta – consapevolmente una serie di sfide relative non solo all'esigenza di tenere alti la qualità della produzione scientifica e il rigore metodologico, ma anche e soprattutto di accostarsi a un mutamento di prospettiva dal punto di vista comunicativo e lessicale, tenendo ben a mente l'esigenza di confrontarsi con l'intero orizzonte della scuola italiana e dei suoi molteplici protagonisti, che rappresentano, idealmente – appunto nel loro complesso –, i principali stakeholder del Progetto PON Valu.E e del suo *house organ*, ovvero proprio *Valu.Enews*.

Il risultato che la Redazione può oggi presentare è una nutrita platea di collaboratori ben consci dell'interdisciplinarietà favorita dall'innovativo strumento telematico proposto da *Valu.Enews* e, al contempo, profondamente desiderosi di mettersi alla prova in prima persona con un'operazione di *traduzione* del linguaggio scientifico-tecnico da essi in uso al fine di rendere il più comprensibile possibile la terminologia propria dell'ambito educativo e valutativo a un pubblico di gran lunga più ampio rispetto ai soli addetti ai lavori: in molti casi sono stati inviati alla Redazione per mail o attraverso social come Facebook e LinkedIn commenti o brevi interventi che hanno sottolineato la pertinenza argomentativa e la semplicità di comprensione dei temi trattati.

Il presente itinerario di lettura si propone dunque di orientare il lettore alla scoperta delle caratteristiche interdisciplinari e *cross-cutting* (ovvero sia trasversali a più ambiti) che toccano la ricerca educativa e valutativa, a partire da grandi questioni quali la povertà educativa, la percezione sulla valutazione esterna delle scuole, il cambiamento scolastico, la formazione professionale, la transizione dalla formazione al mercato del lavoro, le politiche attive per il lavoro, il rapporto tra cittadinanza democratica e formazione del cittadino.

ISBN 9788835111429

Le edizioni

ISBN 9788835111429

1. Settembre 2017



1. *Valu.E*news: perché una newsletter per *Valu.E*?

di Donatella Poliandri

I processi di divulgazione scientifica e *dissemination* delle attività di ricerca progettuali hanno assunto negli anni un **ruolo cruciale per la rendicontazione** dei progetti cofinanziati dall'Unione Europea, come il Progetto *Valu.E*, coordinato dall'INVALSI quale dimensione di ricerca del Sistema Nazionale di Valutazione nell'ambito dei Programmi Operativi Nazionali **“Per la scuola. Competenze e ambienti per l'apprendimento 2014-2020”**.

La complessità insita nei progetti europei ha portato il MIUR a elaborare alcune linee guida inerenti la comunicazione e la divulgazione progettuale al fine di ridurre significativamente la distanza tra l'ambiente della ricerca e la cittadinanza nel suo complesso, dal momento che ogni progetto cofinanziato dalle istituzioni comunitarie manifesta ricadute istituzionali, culturali e sociali che vanno adeguatamente fatte conoscere alla cittadinanza.

In vero, la comunicazione della ricerca scientifica viene ad assumere non tanto una funzione strumentale, quanto piuttosto un rilievo propriamente intrinseco giacché le molteplici attività che caratterizzano un progetto diversificato come *Valu.E* devono farsi capaci di parlare a tutti i cittadini, cimentandosi doverosamente nel tentativo di far conoscere il lavoro del gruppo di ricerca non solo agli interlocutori usuali, ma anche ai molti stakeholder interessati ai temi della valutazione e del miglioramento delle politiche educative.

Numerosi sono stati in questi anni i momenti di confronto pubblico, i corsi di formazione, gli interventi di ricerca sulle riviste specializzate, nei rapporti di ricerca e nelle curatele cui il nostro gruppo di ricerca ha preso parte, ma oggi abbiamo deciso di tentare un passo in più: abbiamo avvertito, del resto, che ampia parte del lavoro istruttorio e intellettuale del gruppo, così importante per favorire quel difficile processo di radicamento della cultura della valutazione e dell'autovalutazione nel nostro Paese, fatica a permeare nella società, quella società a cui esso è primariamente rivolto. Questo perché il nostro lavoro impatta e interviene direttamente sulla vita dell'istituzione che alla società del futuro dovrebbe dar forma, e preferibilmente – come sottolineava Edgar Morin – una “buona” forma: la scuola.

Abbiamo deciso, pertanto, di partire dalla newsletter per soffermarci sulle **tre azioni di ricerca che animano Valu.E** (Valutare la valutazione, sostenere l'autovalutazione nelle scuole e delineare la competenza esperta del valutatore), per sciogliere alcuni nodi che sono sottesi agli acronimi che ogni giorno utilizziamo (dal RAV, come Rapporto di Autovalutazione, ai NEV, come Nuclei Esterni di Valutazione, solo per citarne due), ma soprattutto per raccontare con dovizia di particolari e far capire come si svolga una “giornata tipo” all'interno del nostro gruppo di ricerca e come si svolga, invece, la “giornata tipo” delle molte figure professionali con cui ogni giorno l'INVALSI si confronta e collabora nel processo di Valutazione delle scuole e di miglioramento (pensiamo solo agli studenti, ai docenti, ai valutatori, ai dirigenti tecnici, al mondo accademico, al personale ATA delle scuole).

Ecco allora che la newsletter si propone di interrogarsi su alcuni tra i temi più importanti per il lavoro di valutazione tra cui l'impatto dei big data in ambito educativo, il ruolo della figura professionale del valutatore esterno, le modalità di svolgimento delle visite di valutazione esterna e le principali novità introdotte nel corso di quest'anno al Rapporto di Autovalutazione, lo strumento “principe” per orientare le scuole nel proprio percorso di consapevolezza delle potenzialità su cui investire e delle criticità su cui soffermarsi.

È un'operazione che intende fare da apripista rispetto alla presenza sul Web del Progetto Valu.E e siamo consapevoli di quanto le sfide di questa operazione siano molteplici; prima tra tutte quella di rendere “fruibile” e alla portata di tutti i non addetti ai lavori anche alcuni “tecnicismi” la cui valenza sociale non appare sempre immediata. Ma come diceva Immanuel Kant, il **potere della penna**, che agisce anche attraverso la spiegazione di quei tanti processi un po' nascosti che caratterizzano il lavoro di ricerca, è uno dei poteri fondamentali della disposizione dell'animo alla democrazia.

È precisamente l’“animo democratico”, come lo chiamava Dewey, a essere caratterizzato da una curiosità incessante di capire meccanismi e processualità, di intervenire suggerendo miglioramenti, di favorire un dibattito sugli aspetti essenziali che contraddistinguono la vita di ciascun cittadino e delle istituzioni cui la società dà forma.

Avvalersi degli strumenti propri di una comunicazione “a gradienti”, ovvero “generativa”, sembra poterci aiutare in questo percorso di divulgazione scientifica che si compone di sempre nuovi ingredienti come in una cucina. La nostra newsletter, infatti, si compone di diverse rubriche: le *Chiavi di lettura* agiscono come un breve post su un blog e offrono una panoramica tematica a volo d’uccello su un argomento di attualità per la valutazione; la rubrica *Esperienze e tendenze in atto* si sofferma invece, con modalità sovente interattive come l’intervista, sulle più recenti novità in ambiente valutativo; la rubrica Overview, ancora, punta i riflettori sugli obiettivi di ricerca e sull’approccio metodologico del Progetto Valu.E; la rubrica *Pagine* presenta infine i lavori di ricerca delle ricercatrici e dei ricercatori del Progetto Valu.E apparsi in libri e riviste di recente uscita. Non mancheranno, naturalmente, possibilità di ulteriori approfondimenti come la possibilità di scaricare documentazione specifica, slide convegnistiche e rapporti di ricerca.

Auspichiamo che questo strumento possa trovare l’interesse delle migliaia di scuole che negli ultimi anni hanno partecipato ai nostri progetti pilota, dei colleghi ricercatori e accademici interessati alle tematiche inerenti la valutazione, dei dirigenti scolastici, dei valutatori professionisti e dei dirigenti tecnici, dei tanti studenti e delle loro famiglie, dei docenti e del personale tecnico-amministrativo che sono i primi protagonisti del mondo della scuola e sicuramente anche dei policy maker cui spetta il compito di esaminare ed elaborare le principali novità per le politiche di apprendimento intese come politiche pubbliche. Proprio per questo, speriamo che *Valu.Enews* sia un seme prolifico che intervenga in questo dibattito sempre più attuale sulla cultura della valutazione nel nostro Paese.



2. Valu.E 2014-2020: le ambizioni del progetto e le novità del Rapporto di Autovalutazione 2017

di Mattia Baglieri, Donatella Poliandri, Sara Romiti

Promuovere la cultura della valutazione in un’ottica di sviluppo dei saperi e di miglioramento dell’organizzazione delle istituzioni scolastiche è l’obiettivo prioritario del **Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)** che, nel nostro Paese, rappresenta l’architrate strategica per supportare le politiche formative orientandole alla crescita culturale, sociale ed economica e per favorire la piena espressione di un’autonomia scolastica all’insegna della qualità.

Proprio al fine di migliorare la qualità dell’offerta formativa e dei processi organizzativi, il Sistema Nazionale di Valutazione si propone di valutare l’efficienza e l’efficacia delle scuole che fanno parte del sistema nazionale di istruzione e formazione.

Tra i percorsi che accompagnano lo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione, nell’ambito dei fondi PON 2014-2020 **“Per la scuola – Competenze e ambienti per l’apprendimento”**, l’Area di ricerca dell’INVALSI che si dedica alla Valutazione delle scuole¹ ha elaborato un innovativo programma di ricerca chiamato **Valu.E**, acronimo che mette in luce il lavoro dell’INVALSI sulla **Valutazione esterna e l’autovalutazione esperta**.

Valu.E si propone di rappresentare per l’SNV un vero e proprio **foro di ricerca** al fine di elaborare, testare e monitorare nel tempo linee guida di ricerca e sviluppo in ambiente valutativo dei sistemi formativi. Il proposito principale del Progetto Valu.E è proprio l’elaborazione di linee di ricerca a supporto del Sistema Nazionale di Valutazione, la cui forza propulsiva è rappresentata da un framework teorico che si propone di allargare l’orizzonte della misurazione delle competenze sulla base dei risultati raggiunti dagli studenti nelle prove nazionali, sino ad abbracciare una prospettiva che orienti

¹ L’area di ricerca dell’INVALSI che, fino a settembre 2019, si è occupata da un punto di vista sia metodologico sia gestionale-organizzativo delle attività istituzionali relative all’autovalutazione e alla valutazione esterna delle scuole è l’Area 3 – Valutazione delle scuole. Da tale data, gli aspetti metodologici e di ricerca del settore sono affidati all’Area 5 – Innovazione e sviluppo.

la valutazione alla valorizzazione delle *specificità* dei singoli contesti, attraverso un progressivo superamento delle *criticità* esistenti.

Sono, del resto, le più recenti ricerche internazionali compiute negli Stati Uniti, in Gran Bretagna, in Nuova Zelanda e nei Paesi Bassi a suggerire l'utilità di ampliare l'orizzonte della misurazione delle performance degli studenti al fine di contemperare anche l'indagine sulle modalità di trasmissione delle competenze e dei saperi così come l'acquisizione di nuova conoscenza sui processi organizzativi in atto nelle istituzioni scolastiche. Sono queste molteplici linee direttrici a costituire un terreno fertile anche per consentire il miglioramento nelle verifiche dei risultati dell'apprendimento, contribuendo a rendere le scuole non soltanto fucine di intelletti e competenze, ma vere e proprie **palestre di vita e di valori**.

Tra le caratteristiche specifiche del progetto figura l'idea di un **monitoraggio in itinere** del Sistema Nazionale di Valutazione che corre nel senso di non prevedere un quadro teorico rigido e predeterminato una volta per tutte, quanto piuttosto una via aperta al controllo nel tempo e alla possibilità di ricalibrare ogni intervento nell'ambito dei percorsi di autovalutazione e valutazione esterna.

Tre sono le **azioni** lungo cui si articola il lavoro di ricerca di Valu.E: a) **valutare la valutazione**; b) **sostenere l'autovalutazione nelle scuole** e c) **delineare la competenza esperta del valutatore**.

Nell'ambito della prima azione **Valutare la valutazione** si respira un vero e proprio "afflato internazionale" alla ricerca di buone pratiche e di scambio alla pari (*peer review*) tra quei Paesi che abbiano maturato o stiano maturando esperienza nell'ambito della valutazione dei sistemi educativi (quali per esempio Belgio, Olanda, Scozia, Germania) sotto l'egida della **SICI**, la Standing International Conference of Inspectorates di cui l'INVALSI è membro e interlocutore. Per la verifica della relazione tra la Valutazione delle scuole e il miglioramento nell'ambito dei molteplici compiti formativi e organizzativi alle scuole stesse assegnati, ancora, è determinante l'opinione delle centinaia di scuole coinvolte nel processo: a tal fine, il gruppo di ricerca di Valu.E sta raccogliendo i feedback dei dirigenti scolastici e dei componenti dei Nuclei di Autovalutazione coinvolti con riguardo all'utilità sia dell'autovalutazione sia della valutazione esterna. La prima azione si propone, inoltre, di verificare il grado di comparabilità e di congruenza tra i rapporti di valutazione esterna e il RAV, ovverosia il Rapporto di Autovalutazione, migliorando la capacità della scuola di riflettere consapevolmente su se stessa e sulla capacità di riconoscere non soltanto i propri punti di forza ma soprattutto le proprie vulnerabilità: solo un ragionamento siffatto può fungere da veicolo verso il miglioramento. Anche in questo senso, al fine di orientare il percorso di

Valu.E, è stato imprescindibile un confronto continuo sia con i Nuclei Ester-ni di Valutazione (NEV) sia con i Nuclei di Autovalutazione (NAV) sino a ora coinvolti nel processo valutativo: proprio la possibilità di guardare alla considerevole esperienza pregressa può consentire una migliore formazione del personale incaricato di entrare a far parte dei NEV così come del perso-nale scolastico coinvolto nei NAV stessi.

La seconda azione **Sostenere l'autovalutazione nelle scuole** si propone di sostenere i processi di autovalutazione delle scuole al fine di valutare l'ef-ficacia delle diverse azioni a supporto di tale processo (percorsi formativi, supporto tra pari nelle scuole o reti di scuole...), elaborando, in particola-re, linee guida che rendano il Rapporto di Autovalutazione uno strumento sempre più vicino alle scuole. Questa azione non può che passare attraverso numerosi momenti di confronto con gli insegnanti e con i dirigenti scolastici al fine di rendere tutti coloro che vivono quotidianamente la scuola equa-mente consapevoli delle potenzialità del percorso autovalutativo non solo nell'ottica del miglioramento individuale ma anche dell'intera struttura di appartenenza. Un filone di ricerca recentemente introdotto indaga in chiave comparativa sul territorio nazionale quali politiche attive di supporto siano state messe in atto dalle singole regioni italiane attraverso gli Uffici Scola-stici Regionali per adempiere al percorso di valutazione: in tal senso ci si propone di verificare quanto il percorso autovalutativo nelle diverse regioni italiane proceda di pari passo o a macchia di leopardo così come di diffonde-re *best practices* di supporto al processo di valutazione stesso.

La terza azione **Delineare la competenza esperta del valutatore** si sof-ferma, infine, sul secondo, grande pilastro previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione, ovverosia sul processo di valutazione esterna al fine di affinare le competenze professionali che caratterizzano la figura del valutatore ester-no: figura professionale, quest'ultima, ritenuta davvero una delle "chiavi di volta" del processo di valutazione. Il valutatore esterno, nella fattispecie, deve essere infatti dotato di un solido bagaglio di conoscenze che spazino in quel complesso ventaglio di saperi che caratterizzano le istituzioni sco-lastiche (in particolare l'ambito socio-psico-pedagogico e quello giuridico-normativo), ma deve anche essere in grado di adattare le proprie conoscenze al contesto con cui di volta in volta esso si confronta, all'insegna di una peculiare versatilità e flessibilità che caratterizza questa particolare figura professionale. Il valutatore deve saper far leva anche su competenze comu-nicative, relazionali, oltre che, naturalmente, valutative.

Il foro di riflessione, ricerca scientifica e discussione del Progetto Valu.E – evoluzione di altri due importanti progetti PON scientificamente coordi-nati dall'INVALSI, ovverosia il Progetto Valutazione e Miglioramento e il

Progetto VALeS – ben si inquadra, come abbiamo detto, in una strategia che osservi gli strumenti valutativi e autovalutativi come processi sensibili allo scorrere nel tempo e quindi essi stessi capaci di contemplare modalità di adattamento appunto *in itinere*. È in questo quadro che sono state recentemente introdotte rilevanti **modifiche al Rapporto di Autovalutazione (RAV)** su cui le scuole si sono confrontate nell’anno scolastico 2016/2017: in tal senso è stato decisivo proprio il confronto e il rapporto costante che l’allora Area Valutazione delle scuole ha sempre intrattenuto con le istituzioni scolastiche italiane.

Lo strumento principe nell’orientare le scuole nel proprio percorso di autovalutazione è rappresentato dalla **Guida all’autovalutazione** presentata nel primo trimestre di quest’anno: non cambia il framework teorico di riferimento quanto alla suddivisione in **contesto** (risorse economiche, materiali, di personale, dati rispetto alla popolazione studentesca e alla provenienza geografica), **esiti** (risultati scolastici e di apprendimento, risultati nelle prove standardizzate nazionali) e **processi** (sia con riguardo alle pratiche educative e didattiche sia con riguardo alle pratiche strategiche, gestionali e organizzative). Cionondimeno sono state introdotte – si direbbe col “**cacciavite**” – alcune modifiche con l’intento di ottemperare ai **suggerimenti provenienti dalle scuole stesse** e di mettersi meglio in sintonia con gli attori protagonisti del mondo della scuola.

Ma scendiamo nel dettaglio rispetto alle principali novità apportate: in primo luogo, con riguardo ai risultati dell’apprendimento, si è scelto di migliorare la focalizzazione sul **contesto di appartenenza delle scuole**, introducendo nel settore delle **prove nazionali** una misurazione *context-oriented*, ovvero sia un metro di misura relativo e non già assoluto: è l’indicatore “**effetto scuola**”, che si propone di analizzare le **performance** degli studenti non più in relazione alla media nazionale, ma rispetto ai livelli di partenza degli studenti, offrendo la possibilità di comparazione a parità delle condizioni di partenza degli studenti. Se è comunque importante confrontare i risultati degli studenti di una scuola con la media delle altre scuole, tuttavia occorre osservare come il livello di aggregazione non faccia più riferimento alla media nazionale, bensì alla media regionale proprio in considerazione della necessità di contestualizzare più accuratamente rispetto alle **caratteristiche territoriali e sociali** in cui le istituzioni scolastiche si trovino a operare. In questo senso il criterio di qualità – ovvero sia quell’unità di misura che orienta la scuola nella riflessione autovalutativa – è molto chiaro: «Gli studenti della scuola raggiungono livelli di apprendimento soddisfacenti in italiano e matematica in relazione ai livelli di partenza e alle caratteristiche di contesto».

Un lavoro di miglioramento della definizione è stato effettuato poi con riguardo all'area delle **competenze chiave europee**, nel tentativo di fornire alle scuole delle domande-guida più pregnanti rispetto a una certa genericità la precedente definizione dell'area e che spesso conduceva le scuole a basare il proprio giudizio su elementi a dire il vero meno pertinenti quali il voto di comportamento. La necessità di andare a guardare non soltanto le competenze maturate dagli studenti nella nostra lingua (italiano) e nella matematica ma anche alla **maturazione di competenze sociali e civiche** è quindi passata attraverso la proposta da parte del gruppo di ricerca di una definizione più accurata che ora contempera le competenze sociali e civiche stesse, le **competenze digitali**, un'area denominata **“imparare a imparare”** (che si incentra sul sostegno alle politiche di apprendimento), e lo **spirito di iniziativa e di imprenditorialità**. La caratteristica principale di queste competenze chiave europee riguarda il loro **carattere interdisciplinare e trasversale** che richiede l'impegno sinergico di tutte le aree disciplinari che informano il curriculum didattico, nonché la direzione strategica dell'istituto scolastico nel suo complesso, il quale dovrebbe perseguire il miglioramento in almeno due delle competenze europee considerate.

Ancora, con riguardo alle domande riservate alle scuole secondarie di secondo grado, seguendo le novità legislative introdotte dalla legge 107 del 2015 su **La Buona Scuola**, ampio risalto è stato assegnato alle *polices* di alternanza tra scuola e lavoro, un settore cardine al fine di formare competenze spendibili sul mercato del lavoro: in particolare si è andati a stimolare la riflessione, domandando se le scuole abbiano avviato partenariati e convenzioni con imprese o associazioni di imprese, se le scuole abbiano integrato il progetto di alternanza scuola/lavoro con il Piano triennale della propria offerta formativa, se la scuola conosca i **fabbisogni professionali** del proprio territorio di appartenenza al fine di meglio favorire un corretto *outplacement e matching* tra le qualifiche formative ottenute e le **competenze richieste dal mercato del lavoro** ai possessori di un diploma superiore. In tal senso, sono considerate “eccellenti” quelle scuole che abbiano definito un livello di capacità che gli studenti debbano ottenere alla fine del proprio percorso di alternanza e di tirocinio professionale. Un valore aggiunto, inoltre, è dato dall'integrazione delle competenze acquisite in ambiente professionale nei programmi disciplinari delle materie curriculari, nonché dal monitoraggio nel tempo dei progetti di alternanza scuola/lavoro. Certamente il rapporto delle scuole con il mondo del lavoro rappresenta un **volano strategico di sviluppo** che purtroppo risente ancora delle **peculiarità territoriali del tessuto produttivo**, imprenditoriale e professionale del nostro Paese, particolarmente avanzato in certi territori a fronte

di altri che offrono ancora **poche possibilità di collaborazione tra mondo scolastico e mondo dell'impresa**.

Nell'ambito delle novità introdotte dalla legge 107/2015 circa lo **sviluppo** e la **valorizzazione delle risorse umane**, inoltre, il RAV si propone di analizzare la capacità delle scuole di prendersi cura delle competenze professionali del proprio personale investendo sulla formazione attraverso l'identificazione dei bisogni formativi tanto del personale docente quanto del personale ATA alla cui formazione obbligatoria le linee guida nazionali assegnano oggi particolare preminenza: nella fattispecie, a una buona **identificazione dei bisogni formativi del personale** interno dovrebbe corrispondere la predisposizione dei corsi di aggiornamento cui il personale scolastico prende parte. Inoltre, con specifico riguardo per la **valorizzazione del merito** del personale docente, il RAV si propone di verificare il grado di condivisione da parte del personale docente della scuola circa l'elaborazione dei criteri di assegnazione delle risorse stanziare dal Ministero dell'Istruzione per la valorizzazione del merito dei docenti.

Le novità introdotte nel corso di quest'anno scolastico dal RAV non rappresentano una rivoluzione, ma anzi si muovono in continuità con un percorso di autovalutazione generalmente apprezzato dalle scuole e su cui il gruppo di ricerca ha ricevuto complessivamente feedback positivi.

Il RAV mostra insomma l'obiettivo di integrare sinergicamente proposte di riflessione e criteri di giudizio formulati a livello centrale insieme con le specificità delle singole istituzioni scolastiche che possono esprimere il loro sentire riguardo agli strumenti autonomi di cui si siano dotate nel corso del tempo. Allo stesso tempo il gruppo di ricerca ha recepito le modificazioni normative introdotte in questi anni (per esempio con peculiare riguardo al tema dell'alternanza tra scuola e lavoro e al tema della valorizzazione delle competenze del personale docente e non docente). Il Rapporto è stato infine informato agli avanzamenti metodologici utili per restituire la possibilità di una più accurata contestualizzazione dei risultati nelle prove INVALSI con l'occhio rivolto senza posa al contesto di riferimento e sono state perfezionate le definizioni relative alle competenze chiave europee con cui le scuole italiane hanno il compito di "equipaggiare" gli studenti per renderli a pieno titolo non solo portatori di un sapere ma anche **cittadini consapevoli** che possano dirsi capaci di affrontare con successo le molteplici sfide del mondo globale.



3. III International Forum on Teacher Education: notizie e buone pratiche da Kazan, Russia

Importante missione internazionale all'Università di Kazan, in Russia, per le ricercatrici INVALSI Donatella Poliandri, già responsabile dell'Area Valutazione delle scuole, attuale responsabile dell'Area Innovazione e sviluppo e del Progetto Valu.E, e Graziana Epifani, ricercatrice dell'Istituto per l'Area Valutazione delle scuole e per lo stesso Progetto Valu.E. Le due ricercatrici hanno infatti rappresentato l'Istituto nazionale presso il Terzo Forum internazionale per la formazione degli insegnanti organizzato alla Kazan Federal University dal 22 al 28 maggio scorsi sotto il coordinamento della Professoressa Roza A. Valeeva, Head dell'Institute of Pedagogy and Psychology della Kazan Federal University. La grande conferenza internazionale è stata articolata in quattordici *lectures* introduttive, simposi tematici e innumerevoli *session papers* in cui sono state presentate le più recenti ricerche internazionali sulla formazione del personale docente. La missione di ricerca in Russia, che, oltre alla stessa Kazan, ha toccato anche la città di Samara è stata l'occasione per le ricercatrici INVALSI di partecipare a un simposio di riflessione coordinato dalla Professoressa Tatyana A. Baklashova, docente all'Higher Education School Pedagogy Department nella medesima università, in cui hanno presentato un paper dal titolo *The Italian Education System: a focus on teachers*, ma soprattutto di confrontarsi con i colleghi di tutto il mondo che lavorano sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti. Poliandri e Epifani hanno anche avuto l'opportunità di approfondire il sistema russo di formazione del personale docente delle scuole: esperienza significativa per le due ricercatrici italiane, rimaste fortemente colpite da un modello formativo che contempera la formazione disciplinare con l'aggiornamento costante delle competenze più rilevanti per l'insegnamento. «La Russia rappresenta un laboratorio vivace che ancora mette al centro le discipline pedagogiche e lo fa in maniera fortemente innovativa» hanno affermato Poliandri e Epifani al rientro dalla loro missione di ricerca. La Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato le due ricercatrici INVALSI per confrontarsi sui principali argomenti trattati nell'ambito della Conferenza internazionale.

Donatella Poliandri, in che modo si è svolta la conferenza e quali lezioni può raccogliere la figura dell'insegnante italiano da questo importante Forum di ricerca internazionale?

Si è trattato di una straordinaria esperienza di interscambio intellettuale e culturale e di un prezioso momento per conoscere e approfondire buone pratiche a livello internazionale. Anche se i contesti dell'insegnamento sono spesso profondamente diversi, l'esigenza percepita a livello internazionale è proprio quella di trovare un terreno di confronto comune pur valorizzando le peculiarità di ogni singola esperienza di insegnamento tornando a riassegnare alla figura dell'insegnante, così fondamentale per la crescita individuale e collettiva, il giusto peso nei diversi contesti sociali. Lo stesso Vicepresidente della BERA, la British Educational Research Association, Ian Menter, Professore al Department of Education dell'Università di Oxford, nella sua *keynote lecture* su *The Importance of teaching in the twenty-first century – some lessons from research*, ha sottolineato con grande forza come, sebbene a livello internazionale vi siano profonde differenziazioni, appare tuttavia non solo possibile ma necessario lavorare in modo comune per sviluppare il contesto della formazione degli insegnanti, perfezionando le diverse competenze del personale docente che vanno dalla capacità di conoscere in maniera approfondita la propria materia alla capacità di “tenere” la classe, laddove in tutto il mondo le classi sono sempre più informate dalla diversità dei background sociali e familiari di provenienza degli studenti. Allo stesso tempo, come Menter ha sottolineato, bisogna però saper valorizzare anche l'identità di ogni singolo contesto di appartenenza giacché ciascun sistema educativo sortisce da una forte relazione tra la storia, la cultura e la politica specifiche di ogni Paese. Sono proprio queste qualità dei diversi contesti locali che arricchiscono ciascun sistema di istruzione. Il ruolo dell'insegnante è di chiara responsabilità sociale: nonostante i contesti in vorticoso cambiamento nell'età globale, infatti, l'insegnante ha ovunque il compito di preparare i cittadini del futuro. In questa aspirazione internazionale a lavorare su un comune lessico dell'insegnamento, che però al tempo stesso non può affatto permettersi di trascurare la rilevanza del contesto locale, penso si possa ravvisare una delle lezioni più importanti della conferenza.

Una lezione che anche il mondo della ricerca deve fare propria, vero, Graziana Epifani?

Certo, perché così come il sistema formativo è fortemente collegato alle peculiarità della cultura, della storia e della politica, allo stesso modo il mondo della ricerca scientifica è indissolubile, soprattutto in ambito metodologico-sociale, dall'endiadi teorico-pratica: dobbiamo elaborare *policies*

ma dobbiamo anche fare in modo che poi le politiche pubbliche non restino confinate a una “buona” teoria ma possano trovare un terreno fertile e quindi trasformarsi in un precipitato concreto, orientato alla pratica e soprattutto al cambiamento e al miglioramento di ogni specifico contesto. Il miglioramento è possibile quando si prende coscienza che il mondo dell’apprendimento e della formazione, anche del personale docente, è un mondo che deve intendere se stesso come in continua evoluzione e non restare fermo e statico nelle proprie pratiche ed esperienze consolidate.

Ha apprezzato qualche specifica indicazione rispetto alle buone pratiche per l’insegnamento, Epifani?

Mi è piaciuto molto il discorso inaugurale del Presidente dell’EERA, la European Conference for Educational Research, Theo Wubbels dal titolo *Realistic teacher education: bridging the gap between theory and practice*, un discorso che mi è parso appunto capace di trascendere la teoria sulla formazione degli insegnanti per arrivare a concentrarsi soprattutto su quegli elementi che contraddistinguono il concreto lavoro di tutti i giorni. Le parole chiave dell’intervento di Wubbels sono state tre: fiducia, impatto ed esperienza. Anzitutto la fiducia che l’insegnante deve conquistare giorno per giorno in un processo di interazione e interscambio con i propri interlocutori principali, ovverosia gli studenti. Poi l’impatto, così rilevante per determinare l’andamento delle lezioni che ogni giorno l’insegnante tiene in classe e per tenere alta l’attenzione dei discenti: in questo senso sono davvero determinanti i primi minuti di lezione nell’ottica di una buona strategia comunicativa. Infine l’esperienza, che dovrebbe tornare una vera e propria architrave del processo di apprendimento e che invece è un elemento troppo spesso trascurato: occorre, infatti, diventare sempre più consapevoli di come, a fianco della conoscenza dei programmi che lo studente deve dimostrare alla fine dell’anno di saper padroneggiare, la conoscenza sia costituita anche da tante ricadute incidentali che non possono essere preventivate prima del percorso di apprendimento. Viceversa oggi troppo spesso si assiste alla veicolazione di un sapere troppo trasmissivo e a una perdita di potere dell’esperienza nella relazione che intercorre tra l’insegnante e gli studenti. Il processo di strutturazione dell’esperienza, del resto, può emergere solo alla luce di un rapporto di forte fiducia che si esprime tra gli allievi e il proprio insegnante: solo in tal senso l’insegnante può farsi veicolo di formazione “esperienziale”.

Donatella Poliandri, che cosa è emerso con riguardo alla relazione tra l’insegnamento e la figura professionale dell’insegnante?

Questo è un importante tema che ha caratterizzato come un filo rosso tutta la Conferenza e che è stato sollevato con particolare riguardo dal-

la ricercatrice portoghese Maria Flores, Presidente dell'ISATT, ovvero l'International Studies Association on Teachers and Teaching. Il suo intervento, dal titolo *Standards, Professionalism and Teacher Education: Critical Issues and Opportunities*, è stato tutto finalizzato a dimostrare come la maggior parte delle volte sia proprio il bravo insegnante a “fare” il buon insegnamento in una relazione virtuosa tra le qualità del singolo individuo e le ricadute a livello di risultati dell'apprendimento in termini collettivi. I framework teorici dedicati all'insegnamento, i cosiddetti *framework for teaching*, che si stanno vieppiù sviluppando in molti Paesi, dovrebbero essere accompagnati dalla costruzione di framework per la formazione dell'insegnante, i cosiddetti *framework for teachers*, pur nella consapevolezza della difficoltà di valutare adeguatamente la preparazione, non solo teorica ma anche relazionale, dell'insegnante. Definire quali competenze “chiave” l'insegnante debba avere, del resto, è un'azione tutt'altro che semplice e, soprattutto, non è operazione facilmente standardizzabile. Ma qui sta la vera sfida! Perché non dimentichiamo che all'insegnante di oggi è assegnato anche il compito di perfezionare le proprie competenze relazionali di carattere trasversale, ovvero quelle competenze che oggi vengono chiamate *soft skills*, come per esempio provare empatia verso i propri studenti: proprio tali *skills*, non a caso, appaiono oggi gli elementi considerati dirimenti al fine di “far arrivare a destinazione” il sapere che all'insegnante è richiesto di saper veicolare alla classe. Insomma, come Flores ha messo in evidenza, vi è tutta una gamma di esternalità indirette tra il momento in cui l'insegnante fa lezione e il modo in cui le conoscenze sono insegnate e percepite, semplicemente perché tra l'insegnante e ogni singolo studente vi è in mezzo una classe, ovvero un collettivo, un gruppo con le proprie dinamiche che vanno rispettate. Come la Conferenza ha mostrato, le più recenti ricerche stanno andando proprio nella direzione di affinare non soltanto il framework relativo a cosa debba essere considerato “insegnamento di qualità” ma anche di sviluppare il framework relativo a come debba essere formato l'insegnante di qualità, una figura che dovrebbe riconquistare il proprio ruolo di protagonista del mondo della scuola. Flores non ha potuto che lamentare una visione sempre più ristretta della professionalità degli insegnanti, quella che lei ha chiamato la “*technicization of teaching*”, giacché sovente si tende a dimenticare quanto il processo di insegnamento/apprendimento sia processo di relazioni e non soltanto di acquisizione di nozioni sempre più tecniche cui l'insegnante deve saper ottemperare. In un momento storico in cui, a dire di Flores, “il senso dell'educare si sta perdendo”, allora, anche l'elemento della standardizzazione dovrebbe essere usato non tanto come “fine”, quanto invece come

“mezzo” per condurre a un miglioramento dell’insegnamento, verificando, alla fine del percorso di apprendimento o a intervalli regolari, come stiano andando le cose e che cosa stia effettivamente funzionando e cosa no. In questo senso diviene quindi imprescindibile anche affermare il ruolo degli insegnanti come primi artefici della trasformazione dei contesti educativi nonché studiare le modalità attraverso cui gli insegnanti si fanno promotori non solo della trasmissione di un sistema di valori e di saperi, ma anche del cambiamento e del miglioramento delle società.

Su quali argomenti principali si è focalizzato il vostro intervento alla Conferenza?

Naturalmente proprio in nome della specificità di ciascun contesto nazionale di cui abbiamo appena parlato, nel nostro paper *The Italian Education System: A focus on teachers* siamo partite da una contestualizzazione del nostro sistema scolastico nazionale al fine di presentarlo ai colleghi stranieri e ci siamo concentrate sulla formazione degli insegnanti nel nostro Paese. A tal proposito abbiamo presentato una proposta di framework per l’insegnamento elaborato nell’ambito del Progetto Valutazione e Miglioramento, un progetto strategico che la nostra area dell’INVALSI ha coordinato nell’ambito dei Programmi Operativi Nazionali “Per la Scuola – Competenze e ambienti per l’apprendimento 2007-2013”. Quattro i pilastri principali che hanno orientato la nostra ricerca all’insegna dell’acronimo SSGC (Strategie, Sostegno e Gestione Clima): in primo luogo le strategie didattiche, ovvero sia quel corredo di capacità di trasmissione del sapere e di strategie atte a favorire l’apprendimento; poi il tema della tenuta della classe che chiama in causa l’organizzazione spaziale degli ambienti e del tempo a disposizione per la lezione, oltre a osservare come i docenti si relazionino con i propri allievi; ancora, il tema del sostegno e della guida che fa riferimento a come gli insegnamenti siano capaci di modellarsi sulle esigenze formative dei singoli studenti soprattutto di quelli con bisogni educativi speciali attraverso misure proattive; infine la gestione del clima di apprendimento che guarda alle relazioni interpersonali che si instaurano nelle classi e alle modalità di coinvolgimento degli studenti. Le visite di Osservazione in classe di questo progetto condotto in collaborazione con la Fondazione Giovanni Agnelli di Torino hanno riguardato oltre duecento scuole italiane, coinvolto un team di 173 osservatori selezionati e formati dall’INVALSI che si sono interfacciati con oltre 1600 insegnanti le cui lezioni sono state osservate per un totale cumulativo di quasi ventimila ore.

Quali percezioni, invece, sulla formazione del personale docente in Russia?

Quello che senza dubbio sorprende maggiormente è lo stimolo all'apprendimento continuo verso cui ogni singolo insegnante russo viene incoraggiato dal sistema. Gli insegnanti di ogni grado scolastico vengono selezionati davvero in giovane età e prima di cominciare le scuole superiori di solito già si decide se diventare insegnanti. Alle superiori le ragazze e i ragazzi che intendono divenire futuri insegnanti cominciano un percorso di apprendistato volontario ma curricolare teso soprattutto ad affinare le proprie competenze relazionali e comunicative: passano infatti molte ore in affiancamento nelle classi, si formano in modo continuo anche d'estate nei corsi estivi che consentono di stare a lungo a contatto con bambini e ragazzi. Questa relazione diretta con i docenti da parte delle scuole superiori e degli istituti pedagogici universitari è costante: anche una volta all'università, infatti, la scuola superiore di provenienza non abbandona i futuri docenti, equipaggiandoli con una dote fatta di supporto metodologico, psicologico e soprattutto con un processo, appunto, di apprendimento continuo, chiamandoli a relazionarsi con gli attuali studenti della scuola superiore da cui la maggior parte dei futuri insegnanti proviene. Allo stesso modo, anche l'istituto pedagogico continua a dare sostegno agli insegnanti in formazione. Una volta finita l'Università e specializzatisi in educazione (Bachelor di quattro anni e Master di due anni, in larga misura con apprendistato "sul campo" e con una presenza fissa delle discipline filosofiche e pedagogiche in ogni programma di studio), circa un terzo degli insegnanti ottiene la qualifica di "insegnante esperto", divenendo punto di riferimento dei colleghi più giovani supervisionandoli nelle continue attività di tutoraggio che essi devono svolgere, un altro terzo, poi, entra addirittura in una comunità scientifica ristretta che intrattiene relazioni con le scuole superiori che specializzano in insegnamento in rappresentanza della scuola in cui presta servizio. In un ambiente siffatto, con un livello così elevato di competenze professionali, la figura che corrisponde al nostro dirigente scolastico detiene un ruolo soprattutto gestionale e di coordinamento operativo.



4. Che cos'è e come si svolge la visita di valutazione esterna delle scuole?

di Mattia Baglieri, Donatella Poliandri, Sara Romiti

Tre figure professionali, un unico protocollo. In ottemperanza ai compiti riservati all'INVALSI nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione, **ogni scuola italiana ha la stessa probabilità di essere estratta** per essere visitata dai valutatori esterni. Il campionamento delle scuole in cui effettuare i sopralluoghi della durata di circa tre giorni chiama in causa le scuole di ogni ordine e grado in tutta Italia attraverso una procedura di **campionamento casuale**. I valutatori che visitano ciascuna istituzione scolastica sono tre, di cui due esperti professionisti che sono selezionati mediante una selezione pubblica dall'INVALSI e un dirigente tecnico del MIUR (figura professionale nota anche come "ispettore"); queste figure professionali sono formate dall'INVALSI ciclicamente partecipando a **corsi di formazione finalizzati ad approfondire un protocollo di valutazione esterna** che è stato approvato dalla Conferenza nazionale che sovrintende al Sistema Nazionale di Valutazione nel marzo del 2015. Partecipare a un corso di formazione specialistica incentrato su un unico protocollo nazionale rappresenta una garanzia di imparzialità, conformità e omogeneità nel programmare e nell'espletare la visita all'istituzione scolastica campionata: l'idea di fondo si basa infatti sulla concezione secondo cui la medesima scuola qualora visitata da un team di valutatori diversi dovrebbe essere valutata nello stesso modo e seguendo le stesse modalità tese ad approfondire i più rilevanti aspetti organizzativi, didattici e tecnici della scuola, nonché il rapporto della scuola con i docenti, gli studenti e i genitori.

Prima, durante e dopo la visita. La visita vera e propria è preceduta da una o più giornate di studio approfondito da parte di ciascuno dei tre valutatori coinvolti nel processo di valutazione esterna sui **documenti** che descrivono la situazione interna **della scuola e le prestazioni dei suoi studenti**: tra i documenti che vengono presi in esame, infatti, figurano il **Rapporto di Autovalutazione** (ovverosia quel documento su cui si fonda l'auto-percezione e l'auto-rappresentatività di ciascun istituto in termini di potenzialità e criticità dal punto di vista didattico e organizzativo), i **risultati delle prove** standardizzate nazionali **INVALSI** rilevati nel corso degli anni, così come gli **esiti dei**

risultati scolastici (esami, ammessi all'anno successivo). Anche questo momento preliminare deve scrupolosamente seguire uno strumento consegnato a ciascun valutatore che orienta il lavoro di studio e approfondimento del valutatore prima della visita, illustrandogli i dati più significativi cui prestare attenzione al fine di interpretare correttamente le azioni della scuola nel contesto territoriale di appartenenza. Prima della visita i tre valutatori, che fino a quel momento avevano affrontato separatamente la lettura dei diversi dati inerenti l'istituto, si incontrano e cominciano a **formulare ipotesi sulla scuola** che poi si proporranno di verificare nel corso della visita vera e propria.

La visita ha una durata di circa **tre giorni di puntuale confronto con tutti gli stakeholder** che caratterizzano il contesto di riferimento della scuola a partire dal dirigente scolastico e dal suo staff, dai membri del Nucleo di Autovalutazione, passando poi per il personale ATA, per gli insegnanti, per i genitori e sentendo, naturalmente, anche il parere degli studenti.

Il momento della visita. Anche il momento del sopralluogo vero e proprio osserva un programma predefinito, ancora una volta all'insegna dell'assicurazione di un'omogeneità di trattamento tra i diversi istituti.

In primo luogo è bene distinguere tra **interviste individuali e interviste di gruppo**, le cui tracce sono fornite da INVALSI: le interviste individuali vengono effettuate attraverso incontri con il **dirigente scolastico**, con i membri del suo **staff**, con il **direttore amministrativo**, con i componenti del **Nucleo di Autovalutazione**, con alcuni **insegnanti** individuati dai valutatori il giorno stesso della visita, con alcuni membri del **personale ATA** (soprattutto collaboratori scolastici e personale tecnico-amministrativo), con alcuni **genitori** e con alcuni **studenti** (questi ultimi selezionati direttamente dal dirigente scolastico). Le interviste individuali seguono il metodo delle cosiddette **interviste semi-strutturate** in cui il valutatore esterno è dotato di una griglia contenente tutti i temi e gli argomenti di interesse specifico per la componente con cui ci si confronta e che è necessario affrontare in profondità: sebbene tutti i temi debbano essere trattati con ciascuno degli intervistati ripartiti nelle diverse componenti della scuola, le modalità di conduzione dell'intervista sono tuttavia lasciate alla libertà di ogni singolo valutatore. Nel corso delle giornate in cui si svolgono le interviste individuali i diversi valutatori si ripartiscono il numero e le componenti scolastiche da intervistare (nella fattispecie il dirigente tecnico del MIUR intervista il dirigente scolastico e il suo staff, mentre gli altri due valutatori audiscono i docenti e gli studenti della scuola in numero di 10-15 docenti e di 10-15 studenti individualmente auditi). Nel corso delle interviste individuali, oltre ai membri dello staff del dirigente, vengono auditi anche i docenti con posizioni di responsabilità o titolari di incarichi organizzativi, le cosiddette "funzioni stru-

mentali” (per esempio il responsabile delle attività di orientamento o quello della formazione del personale): questi docenti, in particolare, presentano le attività istituzionali svolte dall’istituto ma il loro punto di vista può poi essere confermato o non confermato attraverso le interviste incrociate con gli altri docenti membri del collegio docenti anch’essi auditi parallelamente.

Vi sono poi le **interviste di gruppo**, finalizzate a far emergere **dinamiche di gruppo** a riprova o a controprova delle informazioni già raccolte nell’ambito delle interviste individuali, con l’intento di far emergere **punti di vista diversi** (dalle visioni critiche a quelle più entusiastiche) sui punti di forza ovvero sui punti di debolezza degli istituti che potrebbero non emergere chiaramente di primo acchito durante le interviste individuali. Nel caso degli incontri di gruppo si domanda al dirigente scolastico di effettuare un’operazione di cernita dei genitori e degli studenti coinvolti orientata a selezionare **diverse sensibilità** ovvero a favorire il confronto con i genitori degli studenti di diversi indirizzi e gradi (primario, secondario e superiore) dell’istituto comprensivo così come con studenti che abbiano diversi background e frequentino la scuola con diversi profitti. Nel caso delle **scuole superiori**, poi, i valutatori hanno il compito di programmare anche un confronto con gli studenti che compongono il **Consiglio d’Istituto** oltre al genitore che presiede il Consiglio d’Istituto. Generalmente nel corso di una singola visita esterna vengono incontrati almeno una ventina di genitori dei bambini e dei ragazzi che frequentano la scuola, alcuni dei quali auditi individualmente a fronte di altri che vengono invitati a **incontri di gruppo**. **I locali della scuola**, dalle aule, ai laboratori, alle mense, alle palestre e agli spazi verdi vengono inoltre visitati dai valutatori in specifici sopralluoghi.

Dopo la visita: la comunicazione informale e l’incontro di restituzione. Al termine della visita i tre membri del Nucleo Esterno si incontrano per una condivisione immediata delle rispettive percezioni di quanto emerso, subito dopo la quale il Nucleo Esterno comunica informalmente il termine della visita esterna e aggiorna l’agenda con tutto il personale intervenuto nel corso della tre-giorni a un momento di confronto denominato **incontro di restituzione**. A circa un mese dalla visita il Nucleo Esterno di Valutazione invia al dirigente scolastico il **Rapporto esterno di valutazione** sul quale si aprirà quindi un dettagliato confronto con tutti gli intervenuti alla tre-giorni di visita esterna i quali verranno invitati a un incontro definito di **“restituzione”** dopo circa un mese dalla divulgazione del Rapporto esterno di valutazione (Rapporto che la scuola ha la possibilità di rendere pubblico).

Tab. 1 – La visita esterna di valutazione tipo in una scuola superiore: un'esemplificazione

PRIMO GIORNO	
Mattina	Incontro dei valutatori per la presentazione iniziale con il dirigente, lo staff di dirigenza e il Nucleo di Autovalutazione della scuola
	Interviste individuali con i docenti referenti di area e con alcuni docenti di ruolo (3-4 unità) sui temi inerenti il curricolo, la progettazione, la valutazione e gli ambienti di apprendimento
	Incontro di gruppo con gli studenti (8-12 unità)
Pomeriggio	Incontro di gruppo con i docenti (8-12 unità)
	Incontro con il docente referente dell'area competenze chiave e di cittadinanza e con il relativo gruppo di lavoro
SECONDO GIORNO	
Mattina	Incontro con il direttore dei Servizi generali e amministrativi e con il Presidente del Consiglio di Istituto
	Interviste individuali con i genitori (2-3 unità) sui temi inerenti l'inclusione e la differenziazione, interviste individuali con altri 2-3 genitori sui temi inerenti il rapporto della scuola con il territorio, interviste individuali con alcuni docenti in servizio (3-4 unità) sul rapporto della scuola con il territorio
	Incontro con i rappresentanti degli studenti nel Consiglio d'Istituto
	Intervista di gruppo con i genitori (8-12 unità, anche genitori componenti dei consigli di classe)
Pomeriggio	Interviste individuali con i genitori (3-4 unità) tra cui genitori di studenti portatori di disabilità, di studenti BES e di studenti stranieri da poco in Italia sui temi inerenti l'inclusione e la differenziazione
	Interviste individuali con il personale ATA (3-4 unità) sulla gestione delle risorse umane e aspetti organizzativi della scuola
TERZO GIORNO	
Mattina	Interviste individuali con i docenti referenti di area sui temi inerenti la continuità e l'orientamento
	Interviste individuali con alcuni docenti in ruolo (3-4 unità) sui temi inerenti la continuità e l'orientamento
	Interviste di gruppo con i genitori (8-12 unità, anche genitori componenti dei consigli di classe)

L'incontro di restituzione viene svolto seguendo le metodologie proprie del cosiddetto *professional dialogue* che pone in interfaccia il valutatore e il valutato in un **dialogo tra pari** e nell'ottica di **impostare il miglioramento**. In tale sede, il Nucleo Esterno non si concentrerà sull'indicazione di percorsi obbligati di miglioramento al fine di superare le criticità emerse, ma delinea i principali punti di debolezza della scuola suggerendo alcuni percorsi che

possano condurre al superamento di quegli ostacoli che si siano ravvisati; allo stesso tempo verranno illustrati i punti di forza della scuola che rappresentano le principali leve per impostare e configurare il miglioramento. In tal senso, l'incontro di restituzione non avverrà seguendo una modalità impositiva top-down ma rappresentando un ultimo processo di ascolto reciproco tra tutte le componenti che vivono e danno vita alla scuola e gli esperti esterni coinvolti nel processo di valutazione.



5. Scuola democratica. Learning for Democracy 2/2016. Note su un numero speciale

di Mattia Baglieri

Tutto dedicato alla valutazione e al miglioramento delle istituzioni scolastiche, con focus sui processi di autovalutazione e sulla valutazione esterna delle scuole, il recente secondo fascicolo del 2016 di *Scuola democratica*, pubblicato in una *special issue* dal titolo *Valutazione e miglioramento nei processi educativi* a cura di Carlo Barone e Roberto Serpieri. La rivista scientifica quadrimestrale edita dal Mulino dedicata alle politiche formative e di apprendimento ha voluto, infatti, dedicare un numero monografico allo stato dell'arte del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) a un anno dalla sua entrata in vigore, chiedendo a numerosi esperti del MIUR, dell'INVALSI, dell'INDIRE e di diverse università italiane di soffermarsi sulle principali azioni di ricerca a sostegno dell'SNV.

All'INVALSI è dedicato il *core* del numero monografico, con quattro contributi sull'autovalutazione nelle scuole che hanno visto coinvolte ricercatrici dell'Istituto afferenti all'Area III Valutazione delle scuole, all'Area V Innovazione e sviluppo e al Progetto Valu.E Donatella Poliandri, Paola Muzzioli, Monica Perazzolo, Isabella Quadrelli, Graziana Epifani, Letizia Giampietro, Elisabetta Prantera, Stefania Sette, Francesca Fortini, Emanuela Vinci e Sara Romiti. Sui progetti curati dall'INVALSI con peculiare riguardo per l'autovalutazione e le visite di valutazione esterna si sono confrontati anche alcuni consulenti per il miglioramento e dirigenti scolastici.

Uno dei curatori del numero monografico, **Roberto Serpieri** dell'Università di Napoli, nel proprio saggio introduttivo "Anarcheologia del canone valutativo" ha presentato il numero speciale di *Scuola democratica* nell'ottica del-

l'apertura di un necessario dibattito intellettuale che si muova nel senso di un "impegno trasformativo dell'esistente", coinvolgendo le tante voci implicate nel processo di ricerca scientifica e di sperimentazione sottese alla costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione. In tal senso egli ha proposto il metodo foucaultiano dell'"anarcheologia" ovvero sia di una critica dei meccanismi del potere, ricostruendo le traiettorie storiche che a questi meccanismi hanno condotto. Il concetto di valutazione, in particolare, pare a Serpieri affondare le radici nel modello neoliberale di *school effectiveness* e *school improvement* in cui tutti i ruoli dei professionisti che vivono la scuola appaiono a Serpieri conformarsi, con particolare riguardo per il dirigente scolastico di cui Serpieri lamenta una progressiva managerializzazione. A fronte del modello di "Stato valutatore" che secondo Serpieri si sta facendo strada, è tuttavia possibile ipotizzare una presa di coscienza da parte delle istituzioni scolastiche circa una progressiva emancipazione data dalla possibilità di far risaltare gli spazi di creatività, di innovazione e di "eterodossia" che ciascuna scuola rivendica tra le proprie peculiarità.

Dal canto suo, l'altro curatore della *special issue*, **Carlo Barone**, attualmente Professore a SciencesPo di Parigi, nel suo intervento su "Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità" ha sottolineato come l'esito delle prove standardizzate curate dall'INVALSI, pur essendo molto rilevante, rappresenta uno fra gli indicatori che le scuole italiane hanno a disposizione nel processo di autodiagnosi, così come sia il confronto interno sul Rapporto di Autovalutazione sia le visite di valutazione esterna costituiscono altri due preziosi strumenti per il radicamento di una cultura della valutazione in cui ciascuna scuola possa avvertire correttamente i propri punti di forza e di debolezza. In questo senso Barone ha tuttavia rilevato come occorra impostare non solo un piano scolastico di miglioramento delle vulnerabilità rilevate in ambito valutativo che impegni ciascun singolo istituto, ma anche un repository di buone pratiche che possano orientare le istituzioni scolastiche nel momento in cui esse siano alle prese con le sfide cruciali del presente come, per esempio, la riduzione della dispersione scolastica.

La Presidente dell'Istituto Anna Maria Ajello si è interrogata su "Valutare a scuola: che cosa e come", superando l'ossessione valutativa, un contributo cui il ricercatore del CNR **Paolo Landri** ha fatto da *discussant* con il suo saggio "I dispositivi di valutazione tra uniformità e differenziazione".

Tra i temi sollevati dalla Professoressa Ajello figurano la relazione tra le scuole e le famiglie quali agenzie educative e di socializzazione, lo sviluppo della cultura della valutazione nel nostro Paese e l'introduzione da parte dell'INVALSI dello studio sulle competenze di cittadinanza. Ajello si è soffermata con particolare riguardo sulle innovazioni introdotte dal Rapporto di Autovalutazione (il c.d. RAV) che, a suo dire, rappresenta la vera e propria

chiave di volta per riconoscere la rilevanza e la varietà delle attività scolastiche fungendo da guida per il personale scolastico nel processo di riflessione sul proprio operato. L'ottica è quella del miglioramento: soltanto il ragionamento sulle potenzialità e sulle criticità, infatti, può rappresentare la bussola che orienta verso azioni determinanti al fine di migliorare, attraverso la disseminazione di buone pratiche e la riflessione sugli errori da non ripetere.

Dal canto suo Landri, pur apprezzando le novità introdotte in ambiente valutativo dallo strumento di autovalutazione RAV e dalle visite di valutazione esterna, ha voluto incoraggiare un approccio "pluralista" alla valutazione che tenga conto non solo degli esiti dell'apprendimento ma anche che si proponga di riflettere sul sistema di policy-making educativo a partire da temi cruciali come l'integrazione degli studenti stranieri e con bisogni educativi speciali e l'alternanza tra il mondo della scuola e quello del lavoro.

Nel suo saggio introduttivo ai "Quattro contributi sull'autovalutazione delle scuole", **Donatella Poliandri** si è soffermata sulle azioni di ricerca che si situano alla base del Sistema Nazionale di Valutazione così come disciplinato dal DPR 80/2013 per tutte le scuole italiane ed ha sottolineato il fondamentale contributo delle oltre duemila scuole che tra il 2009 e il 2015 hanno partecipato ai progetti di valutazione dell'INVALSI concorrendo in modo concreto alla successiva realizzazione del Sistema di Valutazione del Paese. Poliandri ha messo l'accento, in particolare, sull'interdisciplinarietà che ha caratterizzato l'allora gruppo di ricerca INVALSI sulla Valutazione delle scuole, un gruppo che si è proposto di informare il proprio lavoro a molteplici prospettive disciplinari (dalla psicologia alla sociologia, dalla pedagogia alla statistica) al fine di elaborare la "dimensione di ricerca" del Sistema Nazionale di Valutazione. La stessa vocazione sinergica ha condotto al coinvolgimento di tutti i soggetti che lavorano per le istituzioni scolastiche al fine di interpretare la scuola quale vera e propria comunità di apprendimento aperta al confronto tra diversi punti di vista e protesa verso un miglioramento fatto di innovazione dei processi organizzativi e didattici. Di qui l'ambizione a non interpretare la valutazione come mera rendicontazione, quanto piuttosto come continua azione di miglioramento dei processi che consentono di veicolare le conoscenze, i saperi e le esperienze.

Gli altri autori intervenuti sul numero monografico della rivista sono: Barbara Romano, Paolo Calidoni, Mauro Palumbo, Valeria Pandolfini, Giulia Pastori, Susanna Mantovani, Giancarlo Cerini, Massimo Faggioli, Elettra Morini, Francesca Rossi, Raffaella Carro, Paola Nencioni, Antonella Turchi, Serena Greco, Sara Mori, Francesca Storai, Giorgio Allulli, Vittoria Gallina, Mirella Giannini e Antonio Famiglietti.

La rivista cartacea è ordinabile dall'home page ufficiale delle riviste scientifiche del Mulino.

2. Novembre 2017



1. Scuola e lavoro: apprendere in alternanza. I contributi della psicologia socio-culturale

di Anna Maria Ajello

Il nuovo periodico *Valu.Enews. La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E* si apre, in questo suo numero due di novembre 2017, con un resoconto sul recente seminario “Alternanza scuola-lavoro: riflessioni, pratiche e prospettive di ricerca” promosso dalle associazioni AIV e Paideia all’Università Sapienza di Roma, cui hanno preso parte le ricercatrici dell’Istituto Michela Freddano, Donatella Poliandri e Sara Romiti.

Il tema dell’alternanza tra i sistemi formativi e il mondo del lavoro torna oggi all’ordine del giorno, in seguito dell’introduzione da parte della legge 107 del 2015 dell’obbligatorietà dei percorsi di orientamento al lavoro e alternanza tra scuola e lavoro che viene prevista dal legislatore per le scuole del secondo ciclo d’istruzione. Proprio alla luce delle recenti modifiche normative, anche il quadro di riferimento del Sistema Nazionale di Valutazione ha deciso di volgere il proprio sguardo alle iniziative di collegamento tra scuola e lavoro sia nell’ambito dei percorsi scolastici di autovalutazione (a partire dal RAV) sia nell’ambito delle visite di valutazione esterna delle scuole, informate all’analisi di questo settore di apertura del sistema formativo al mondo esterno. In tal senso, abbiamo oggi la possibilità di cominciare a confrontare i dati nazionali relativi all’alternanza scuola-lavoro tra

il periodo precedente e quello successivo all'entrata in vigore dell'obbligatorietà dell'alternanza. A una prima analisi di questo tipo si sono dedicate Poliandri e Romiti nel loro contributo su *I dati INVALSI sull'alternanza scuola-lavoro*, presentato alla Sapienza proprio nell'ambito del Seminario AIV-Paideia del 5 ottobre scorso.

Alle politiche pubbliche, e in particolare a quelle formative, spetta il compito, prendendo atto della distanza tra scuola e lavoro in termini di competenze (*skills mismatch*), di **avanzare proposte per invertire tale tendenza**. Promuovere una proficua collaborazione tra il mondo della scuola e i tanti stakeholder del mondo del lavoro è perciò un compito di grande rilievo; più specificamente si tratta in tal modo di favorire l'occupazione dei giovani, che oltre a costituire uno dei più critici problemi sociali del nostro Paese, può rappresentare anche una delle leve più importanti per lo sviluppo economico complessivo.

Come non si stancava di ripetere Tullio De Mauro, sarebbe opportuno ritrovare un equilibrio tra cultura intellettuale e cultura manuale, in anni in cui in Italia la separazione tra queste due componenti del capitale culturale e sociale è andata, purtroppo, sempre più sedimentandosi.

I percorsi di collegamento tra il mondo della scuola e quello del lavoro sono molteplici e talvolta si assiste a una parziale sovrapposizione delle caratteristiche tra le esperienze che si realizzano durante il percorso formativo a scuola e la fine degli studi superiori con l'ingresso nel mondo del lavoro per quegli studenti che si fermano alla fine del secondo ciclo d'istruzione. Così per esempio, gli **stage** si propongono generalmente quali esperienze finalizzate all'acquisizione di competenze professionali condotte in ambiente lavorativo, ma caratterizzate dalla breve durata e dal fatto che sono inseriti in percorsi scolastici più ampi. I **tirocini** invece, sono attività previste come fase finale dei corsi di studio e di primo avviamento a una professione. Le forme di **apprendistato** – in Europa diffuse a macchia di leopardo con alcuni Paesi come la Germania e la Danimarca che investono molto in queste tipologie di contratto e altri invece, come la Spagna, in cui questa forma contrattuale è assai poco sviluppata – prevedono inoltre una **modalità di apprendimento "alternata"** sia sul luogo di lavoro, sia in attività formative a scuola. Tutte queste forme di ingresso nel mondo del lavoro si fondano infine, sulla responsabilità di una figura di riferimento, il **tutor**, cui è affidato un compito di supervisione e promozione dell'apprendimento di un soggetto in formazione.

Benché sia molto apprezzabile lo sforzo che si sta realizzando nel ridurre lo iato tra mondo della scuola e mondo del lavoro, anche se sul piano internazionale si ritiene che sia necessario un periodo di quattro/cinque anni per

valutare l'andamento di queste innovazioni (Salatin, 2017), c'è da segnalare tuttavia che la visione monolitica del mondo del lavoro, complessivamente inteso, non corrisponde alla realtà lavorativa attuale. Negli ultimi anni infatti, si sono realizzate e diffuse nei Paesi occidentali, nuove forme contrattuali quali i contratti di lavoro a progetto che hanno loro proprie peculiarità: temporaneità dell'incarico di lavoro, discontinuità delle prestazioni richieste, decentramento e articolazione spaziale delle prestazioni lavorative e così via. Queste caratteristiche hanno notevoli implicazioni per i giovani che si stanno formando al mondo del lavoro, al suo linguaggio e alle competenze che richiede; in quest'ottica sono cambiate le relazioni interpersonali legate al lavoro, alle collaborazioni e ai gruppi di lavoro eterogenei e connotati dal loro carattere temporaneo.

Per comprendere e meglio focalizzare questi temi contributi importanti provengono dagli studi della psicologia socio-culturale che hanno approfondito aspetti che in modo diverso hanno a che fare con i processi che si realizzano nella cognizione quotidiana e nelle pratiche di lavoro. In tal senso le ricerche pionieristiche di Sylvia Scribner e Jean Lave, di Jean Lave e Etienne Wenger quelle successive di Barbara Rogoff, di Tertu Tuomi Grohn e Yrjo Engestrom, per fare solo alcuni esempi, sono illuminanti per riconoscere i fenomeni cognitivi, identitari e relazionali che si realizzano nel mondo del lavoro; sono stati così messi a punto costrutti importanti quali quello di "apprendistato cognitivo" e "partecipazione periferica legittimata", di "transfer di sviluppo" e così via.

Un ulteriore contributo, molto rilevante per i temi che stiamo trattando è rappresentato dal saggio di Paul Hager e John Halliday sull'apprendimento informale. In ciò che segue indicherò sinteticamente le caratteristiche di questi diversi costrutti in riferimento all'interesse che rivestono per l'alternanza scuola-lavoro.

La nozione di **apprendistato cognitivo** è stata messa a punto per alludere all'apprendere che si realizza quotidianamente in tutti gli esseri umani quando sono inseriti in attività che hanno senso per loro. Così se ci si incammina in un quartiere nuovo alla ricerca magari di un certo negozio si finisce per imparare la dislocazione delle strade, la posizione del verde pubblico, la presenza di monumenti e così via. In altre parole l'apprendimento è coesenziale al vivere proprio perché si svolgono azioni che rivestono un significato.

Questo avviene anche nell'educazione informale, vale a dire quella che si realizza senza una precisa intenzionalità, ma che risulta potente ed efficace perché si nutre di una quotidianità e di esempi di comportamento realizzati che fungono da fonte per l'assunzione di ruoli e di identità, anche di genere,

per l'acquisizione di procedure, di abilità e di competenze, avendo a disposizione diversi modelli, da quelli rappresentati dagli adulti a quelli di pari più grandi e un po' più competenti. Sono parte attiva per queste acquisizioni anche i sensi e la loro percezione, il corpo cioè come strumento che cattura altri aspetti che caratterizzano le esperienze e complessivamente le caratteristiche dei contesti in cui queste si realizzano.

Questo modo di apprendere risulta profondamente diverso da quello che osserviamo nelle nostre classi in cui l'apprendimento si rivela sotto certi profili "depotenziato", giacché, per esempio, sono limitate le attività tese a imparare sul campo, a usare le mani, a imparare in movimento, mentre sono favorite le attività che prevedano l'uso della memoria e della voce.

Il riferimento all'apprendistato cognitivo può offrire utili spunti anche nell'ambito dei percorsi di collegamento tra scuola e lavoro, soprattutto se si tengono a mente le due sue caratteristiche fondamentali, ovvero la necessità di coinvolgere i giovani in "**attività sensate**" e la responsabilità da assegnarsi a delle figure che possano fungere da "**modelli**" per favorire una corretta acquisizione delle competenze richieste nel nuovo ambiente in cui i giovani vengono inseriti. Favorire una situazione "sensata" significa, per esempio, prevedere percorsi e compiti adeguati a coloro che imparano, facendo sentire utili coloro che per la prima volta si confrontano con delle nuove attività, come avviene per esempio nei laboratori artigiani o in diverse forme di apprendistato di un mestiere dove non è previsto un osservare senza coinvolgimento, perché si richiede al novizio di fare comunque qualcosa che sia funzionale all'attività, anche se non direttamente centrale rispetto allo svolgimento della performance del mestiere.

C'è in quest'ultima caratteristica una fondamentale differenza con la scuola dove la "funzione dell'errore" dovrebbe rivestire una grande importanza come momento di massima autenticità nel comportamento di uno studente e su cui vale la pena di soffermarsi per capirne le origini e superarlo. Nel mondo del lavoro invece, dove vigono altre regole occorre per esempio essere puntuali, non "sprecare materiale", interagire in modo collaborativo, svolgere il proprio compito, rispettare le gerarchie e così via, al novizio viene offerta una modalità di apprendimento che si articola nel tempo contribuendo tra l'altro a formarne l'identità personale e rispondendo così a un compito evolutivo fondamentale per gli adolescenti.

Nell'ambito dell'apprendistato cognitivo e delle modalità di realizzazione in ambito lavorativo Jean Lave ed Etienne Wenger, hanno introdotto anche la nozione di "**partecipazione periferica legittimata**", per alludere alla natura progressiva e graduale nell'acquisizione di specifiche competenze sempre più articolate e complesse come un ideale percorso che muove "dalla perife-

ria” per arrivare al centro, quando la competenza viene pienamente acquisita. Anche questa prospettiva può risultare utile quando si progettano esperienze formative rivolte a giovani delle cui abilità iniziali e competenze in ingresso va attentamente immaginato l’incremento.

Da un altro versante, risulta interessante il saggio di Paul Hager e John Halliday *Recovering Informal Learning* (2009) per la focalizzazione proposta in merito all’**apprendimento informale** di cui analizzano le caratteristiche riconducendolo al modo quotidiano di imparare e alla sua centralità rispetto al caso specifico della “schooling”, vale dire al processo di scolarizzazione che si è affermato nelle società occidentali. In altre parole, i due autori sottolineano che il processo di apprendimento che si è realizzato nei secoli, anche per competenze altamente specialistiche, è stato un processo di apprendistato, avvenuto in “botteghe” e ambienti diffusi in cui sono stati acquisiti i rudimenti delle diverse arti sino a produrre, per così dire, esperti che ricordiamo ancora oggi. Da questo punto di vista, porre al centro della riflessione l’apprendimento quotidiano, anche pensando a società senza scuole, induce il capovolgimento di quella prospettiva per cui l’apprendimento in senso proprio è quello di tipo formale che avviene in istituzioni deputate per fare spazio a un diverso rapporto tra la scolarizzazione e tutte le altre occasioni in cui gli esseri umani apprendono.

Se vogliamo tradurre questa diversa concezione in un’analogia è come se si proponesse da parte di Hager e Halliday una sorta di “rivoluzione copernicana” per cui si mette al centro l’apprendimento quotidiano e informale (“everyday cognition and informal learning”), e in modo satellitare gli altri modi di imparare, di cui la scuola è uno dei possibili con una sua orbita diversa da quelli di altri satelliti per continuare la metafora costituiti dal lavoro, dalle attività del tempo libero, dagli sport e dagli hobby di ciascuno di noi.

Con il tema dell’alternanza tra la scuola e il mondo del lavoro ha a che fare anche il contributo di Tuomi-Grohn e da Yrjo Engestrom nel testo tradotto in italiano dal titolo *Tra scuola e lavoro. Studi sul transfer e attraversamento di confini*. A partire dal concetto di **transfer** gli autori, che raccolgono i contributi di autori colleghi in una ricerca internazionale, mettono a fuoco le diverse realizzazioni del rapporto tra la scuola e il lavoro, sia con riferimento a specifiche attività di tirocinio di insegnanti, infermieri, carpentieri, sia approfondendo le questioni teoriche di che cosa “si trasferisce” in quel passaggio. Sono così esaminati i modi di considerare il transfer rispetto a elementi comuni di compiti, di contesti e in riferimento alla costruzione identitaria che avviene nell’acquisire una competenza professionale. In tal modo si evidenzia come il costrutto di transfer sia utile per considerare più

analiticamente i percorsi di collegamento e di interazione tra il mondo della scuola e il mondo produttivo.

La riflessione che si propone perciò non rimane confinata ai **compiti** che si richiedono ai discenti, ma diviene una via di promozione di un percorso di formazione dell'**individuo** che trasferisce situazioni e insieme modella il proprio carattere cercando di imparare modalità di comportamento adeguate ai contesti in cui si opera. E ancora, il transfer non riguarda soltanto la vita individuale, ma diviene un modello di sviluppo foriero di relazioni umane e interpersonali ricche di significato, capace di favorire la partecipazione sociale e collettiva in organizzazioni differenti e mutevoli. Il transfer si fa dunque modalità di **attraversamento dei confini**, dei linguaggi, degli ambienti e delle discipline, ma anche fonte per modellare l'identità personale, con la prerogativa di una caratteristica di **ricontestualizzazione**.

Con tale termine si intende la capacità dell'individuo di confrontarsi con contesti diversi servendosi degli strumenti che ha imparato a usare e a mettere in pratica e ogni volta riadeguandoli alla specifica situazione in cui si trova a operare. La ricontestualizzazione pertanto, non richiede all'individuo di astrarre e di decontestualizzare – come spesso si intendono le acquisizioni più generali – rispetto a un ambiente che egli ancora non conosce a fondo, piuttosto delinea una modalità di intervento che coglie le specificità e adatta i propri strumenti per intervenire con maggiore efficacia.

Costruire innovativi percorsi di collegamento e alternanza tra scuola e lavoro, anche sulla base delle prospettive psicologiche a cui si è sinteticamente fatto riferimento, significa favorire progettualità comuni capaci di coinvolgere adulti responsabili e di far partecipare soggetti diversi in un impegno condiviso per l'acquisizione di una gamma articolata di competenze. La vera sfida, infine, non è soltanto quella di attivare e rendere efficaci tali percorsi di alternanza, ma soprattutto quella di rendere queste esperienze il più possibile riconoscibili, documentate e spendibili in contesti diversi.



2. Alternanza scuola-lavoro: un confronto a più voci

di Mattia Baglieri

Alla luce dei recenti cambiamenti normativi previsti dalla legge 107/2015 che ha introdotto l'obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola-lavoro per le scuole del secondo ciclo, lo scorso anno INVALSI ha introdotto alcune modifiche al Rapporto di Autovalutazione (RAV) con l'intento di conoscere il numero delle convenzioni attivate dalle scuole con il mondo del lavoro al fine di predisporre percorsi di alternanza. L'obiettivo è quello di favorire un'analisi sulla concreta integrazione dei percorsi di collegamento tra scuola e lavoro con l'offerta formativa delle scuole, nonché un monitoraggio nel tempo dei progetti di alternanza. L'Area di ricerca dell'Istituto Nazionale ha recentemente partecipato al Seminario di studio organizzato all'Università Sapienza dalle associazioni AIV e Paideia per presentare alcuni fra i più recenti dati nazionali sull'alternanza tra scuola e lavoro, che oggi offrono la possibilità di un confronto tra il periodo precedente all'entrata in vigore dell'obbligatorietà e il periodo successivo all'entrata in vigore della stessa.

Il dibattito relativo all'alternanza scuola-lavoro è stato, infatti, al centro del Seminario Alternanza scuola-lavoro: riflessioni, buone pratiche e prospettive di ricerca, organizzato il 5 ottobre all'Università di Roma Sapienza dall'associazione Paideia. Alta formazione nelle scienze umane e dai gruppi tematici di Valutazione, Comunicazione e *Digital Literacy* e Istruzione e istituzioni formative dell'Associazione Italiana di Valutazione (AIV).

Michela Freddano, ricercatrice INVALSI, oggi responsabile dell'Area Valutazione delle scuole, ha contribuito all'organizzazione della giornata di studi insieme a Veronica Lo Presti e Fabrizio Martire, ricercatori dell'Università Sapienza. Al convegno, che ha ottenuto il patrocinio del Dipartimento di Comunicazione e ricerca sociale della stessa Università Sapienza, sono state chiamate a relazionare anche Donatella Poliandri e Sara Romiti, ricercatrici del Progetto Valu.E, oggi afferenti all'Area di ricerca INVALSI Innovazione e sviluppo.

I lavori della giornata di studi sono stati aperti da Antonio Fasanella, Vice Direttore del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università Sapienza, da Paolo Parra Saiani, Vice Direttore di Paideia e ricercatore

dell'Università di Genova, da Carla Galdino della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del MIUR e da Michela Freddano che ha portato i saluti della Presidente dell'Associazione Italiana di Valutazione Erica Melloni. Alla sessione della mattinata su *Riflessioni e pratiche*, coordinata dalla Segretaria dell'AIV Veronica Lo Presti, oltre a Sara Romiti, sono intervenute anche, in ordine di presentazione, Gavina Cappai della Rete dei Licei Economico Sociali dell'Università Sapienza, Tiziana Pascucci in qualità di Prorettore per il Diritto allo studio e alla qualità della didattica della Sapienza, e Marco Giovine dell'Università di Genova.

Alla tavola rotonda pomeridiana su “Dati, prospettive di ricerca e valutazione”, invece, dopo una relazione di Gildo De Angelis, Direttore dell'Ufficio scolastico regionale del Lazio, si sono confrontati, moderati da Fabrizio Martire dell'Università Sapienza, Guido Benvenuto dell'Università Sapienza, Ida Cortoni dell'Università Sapienza, Carla Galdino del MIUR, Orazio Giancola dell'Università Sapienza e Anna Grimaldi dell'INAPP.

Nell'intervento di apertura dei lavori, Michela Freddano ha sottolineato **il grande rilievo e l'interesse crescente** che il tema dell'alternanza scuola-lavoro sta via via assumendo sia in ambito scolastico sia in ambito accademico, in un momento storico in cui nel nostro Paese si rivela sempre più importante favorire la transizione dal sistema educativo al mondo del lavoro, al fine di maturare competenze professionali poi spendibili sul mercato del lavoro. Scuola, università e mondo del lavoro sono, del resto, istituzioni sempre più interconnesse anche alla luce del rispetto normativo del dettato della legge 107/2015 che prevede sia l'obbligatorietà dei percorsi di alternanza tra scuola e lavoro sia l'allargamento della platea degli enti ospitanti i percorsi di alternanza degli studenti.

Il Convegno ha avuto il merito di mettere a confronto i dati riguardanti l'alternanza scuola-lavoro con le esperienze di alcune realtà scolastiche italiane, così come di realtà imprenditoriali che hanno presentato esperienze di alternanza scuole-lavoro nella quotidianità. Altro obiettivo dell'evento è stato quello di favorire l'interscambio tra riflessione teorica e dimensione operativa. La sfida principale è quella di costruire un processo che orienti lo studente in un percorso partecipato dalle diverse istituzioni formative, dalle famiglie, dalle associazioni, dagli enti e dalle aziende del territorio che possano operare in modo sinergico e integrato. In tale prospettiva, il seminario ha quindi presentato **alcune esperienze concrete** di scuole, associazioni e imprese impegnate in questi anni sul fronte dell'alternanza scuola-lavoro.

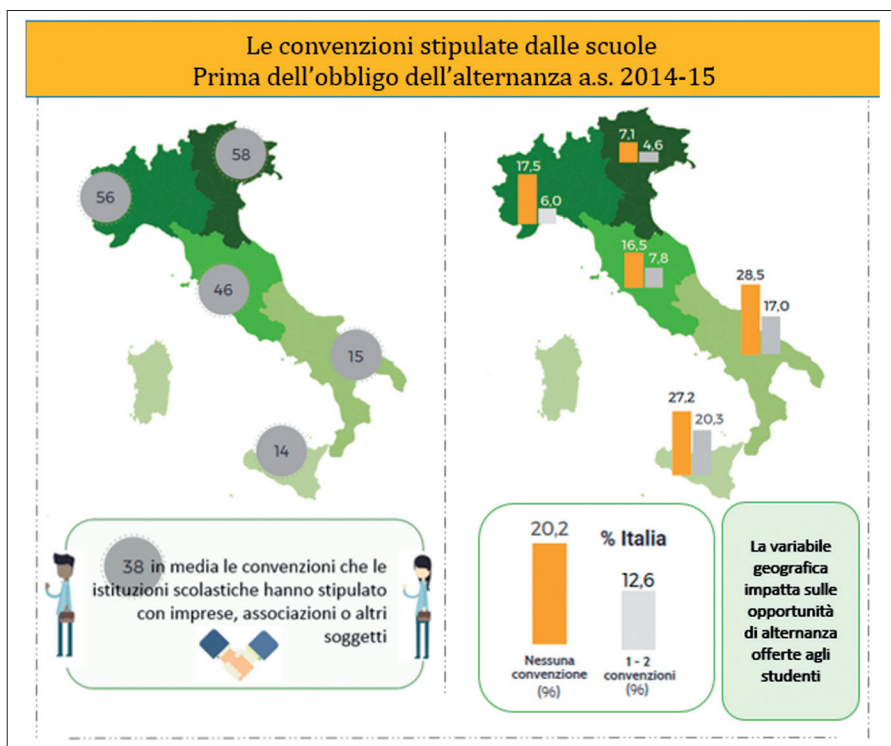
Tra le esperienze delle **scuole che sono intervenute alla discussione**, in particolare, sono state presentate le convenzioni sviluppate nell'ambito della

meccatronica dall'ISIS Malignani di Udine finalizzate a far acquisire agli studenti esperienza sul campo e competenze polispecialistiche nel settore in cui essi conducono i propri studi. Il Liceo Scientifico, Linguistico e Musicale di Santa Marinella (Roma) ha presentato le attività di promozione culturale e artistica sviluppate dalla scuola nell'area archeologica laziale dell'antica *Castrum Novum* e promosse in collaborazione con il Museo Archeologico Nazionale di Civitavecchia per cui gli studenti stessi si sono trasformati in guide culturali per la promozione turistica del patrimonio museale e territoriale. L'Istituto superiore Marco Tullio Cicerone di Sala Consilina ha presentato l'impegno della scuola per favorire molteplici convenzioni e percorsi di alternanza con i piccoli imprenditori del proprio territorio e le novità introdotte al fine di favorire l'acquisizione di professionalità digitali e tecnologiche da parte degli studenti, inserendosi in un percorso per la creazione di un *FabLab*. Laboratorio delle idee, favorito dal Governo, dalla Regione Campania e dalla Città Valle di Diano nell'ambito della cosiddetta *Strategia Aree Interne* patrocinata dall'UNESCO per lo sviluppo dei territori più periferici del nostro Paese. Nel pomeriggio, infine, sono state presentate le esperienze di alternanza promosse dal Liceo Democrito di Roma e dall'Istituto di Istruzione Superiore Blaise Pascal di Reggio Emilia.

Durante i lavori della mattinata, dopo avere presentato le principali attività istituzionali afferenti all'allora Area di Valutazione delle scuole, Sara Romiti ha presentato una relazione elaborata con Donatella Poliandri dal titolo *I dati INVALSI sull'alternanza scuola-lavoro*. In questo lavoro, le due ricercatrici mettono in evidenza l'importanza dell'introduzione di **un indicatore finalizzato a considerare i processi di alternanza tra scuola e lavoro** sia nell'ambito dell'autovalutazione delle scuole (e nel supporto metodologico offerto dall'INVALSI agli istituti scolastici attraverso l'elaborazione di linee guida per l'autovalutazione), sia nell'ambito delle visite di valutazione esterna da parte del team di esperti valutatori e Dirigenti tecnici che collaborano con l'INVALSI stesso.

Nell'ambito del percorso di autovalutazione condotto da ogni singola scuola, la nuova guida all'autovalutazione predisposta dall'INVALSI fornisce ai nuclei interni di valutazione alcune **domande-stimolo** tese a verificare il numero e la tipologia di soggetti esterni (imprese, reti, associazioni) con cui le scuole stipulano convenzioni, così come la verifica del monitoraggio dell'andamento dei percorsi di alternanza e le eventuali certificazioni finali di cui gli studenti possano godere alla fine del percorso di alternanza. In modo non dissimile, durante le visite esterne di valutazione, i nuclei esterni di valutazione si confrontano nel corso di **interviste individuali e collettive** con il dirigente scolastico, con i docenti titolari della responsabilità di orien-

tamento, con alcuni studenti della scuola e con i rappresentanti della componente studenti all'interno del Consiglio di Istituto al fine di studiare l'utilità percepita dei percorsi di alternanza scuola-lavoro da parte della scuola, ove essi siano presenti.



Fonte: dati INVALSI, Questionario scuola, a.s. 2014-15

Fig. 1 – Alternanza scuola-lavoro: la situazione italiana prima dell'introduzione dell'obbligo dell'alternanza

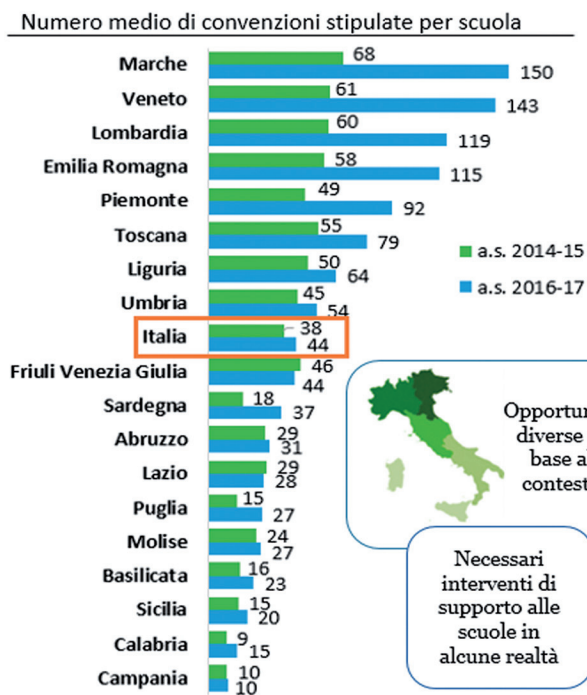
Proprio per l'esperienza dell'INVALSI nell'esame delle pratiche di espletamento dei progetti di alternanza scuola-lavoro, diviene particolarmente interessante guardare i dati secondo una prospettiva diacronica. Nel corso dell'anno scolastico 2014-2015, per esempio, all'interno del Questionario Scuola, l'INVALSI aveva già determinato il numero di studenti coinvolti nel processo di alternanza scuola-lavoro nonché il numero di convenzioni attivate con realtà produttive esterne alla scuola, verificando una **relazione tra le scuole e il proprio contesto territoriale, sociale e produttivo di appartenenza** che influenza le effettive opportunità di alternanza offerte agli studenti

italiani: se la media nazionale delle convenzioni attivate dagli istituti scolastici era di 38 convenzioni stipulate tra scuole e imprese, associazioni e altre realtà produttive, tre anni fa era ancora il Sud della penisola il fanalino di coda rispetto alle convenzioni attivate. Infatti, quasi la metà delle scuole del Sud e delle Isole (47,5%) aveva attivato al massimo una o due convenzioni per percorsi di collegamento tra scuola e mondo del lavoro, rispetto al 24,3% delle scuole del Centro e al 18% delle scuole del Nord Italia con nessuna o pochissime convenzioni all'attivo. Particolarmente interessante, al contrario, la situazione del Nord Est dove soltanto il 7% delle scuole – compresi i licei – non aveva attivato percorsi di collegamento esterno già ben prima dell'introduzione dell'obbligatorietà di alternanza scuola-lavoro.

Ma anche in seguito all'entrata in vigore dell'obbligatorietà, ovverosia nello scorso anno scolastico 2016-2017, Romiti e Poliandri nel loro contributo non hanno potuto che rimarcare ancora una volta la **peculiare disposizione a macchia di leopardo** rispetto alla ricettività dei diversi contesti geografici e dei tessuti produttivi in cui le scuole si trovano calate. Con riguardo all'**incremento percentuale** nel numero delle **convenzioni stipulate** in seguito all'entrata in vigore della legge 107/2015 che prevede l'obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, un vero e proprio boom di nuove convenzioni attivate si è registrato in Veneto (incremento del 134% con 143 convenzioni attivate rispetto alle 61 di due anni fa), nelle Marche (incremento del 121% con 150 convenzioni attivate a fronte delle 68 di due anni fa) e in Sardegna (incremento del 106% anche se la regione si ferma a sole 37 nuove convenzioni rispetto alle 18 attivate due anni fa); le regioni che registrano un minor incremento nel numero di convenzioni attivate sono invece la Campania (con lo stesso numero di convenzioni di due anni fa, ossia solo 10) e il Lazio e il Friuli che vedono addirittura diminuire il numero di convenzioni attivate rispetto al periodo precedente l'entrata in vigore dell'obbligatorietà: il Lazio è infatti passato dalle 29 convenzioni di due anni fa alle 28 attivate lo scorso anno, mentre il Friuli è passato dalle 46 convenzioni attivate due anni fa alle 44 stipulate lo scorso anno.

Poliandri e Romiti hanno inoltre messo l'accento nel proprio contributo sull'utilità di **raccordare tutti i dati ufficiali disponibili** riguardanti l'alternanza scuola-lavoro (a partire da quelli del MIUR, passando per quelli di INDIRE e INVALSI, fino a quelli delle Camere di Commercio e delle reti associative territoriali e di categoria). Un ultimo punto su cui le due ricercatrici si sono soffermate riguarda infine la necessità futura di sviluppare **un'analisi più dettagliata rispetto alle molteplici competenze** che i percorsi di alternanza possono ingenerare nella platea studentesca, diversificando tra competenze di base, competenze specialistiche e competenze trasversali.

Le convenzioni stipulate dalle scuole
Prima e dopo l'obbligo dell'alternanza a.s. 2014-15



Fonte: dati INVALSI, Questionario scuola (a.s. 2014-15) e Scuola in Chiaro (a.s. 2016-17)

Fig. 2 – Alternanza scuola-lavoro: un confronto tra le regioni italiane prima e dopo l'introduzione dell'obbligatorietà



3. Cambiamento a scuola: un tentativo di definizione

di Donatella Poliandri

Il modello di valutazione proposto dallo Schema di Regolamento del **Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)**, così come normato dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 80/2013, si colloca all'interno di un approccio che considera la valutazione come il punto di partenza per una continua azione di miglioramento interpretato come quell'insieme di **processi, sia organizzativi sia legati all'azione didattica**, che è possibile implementare a scuola in modo partecipato con tutti i soggetti coinvolti e che, si auspica, possano avere un impatto positivo sui progressi e sui risultati degli studenti.

Secondo questa prospettiva, gli esiti della valutazione interna ed esterna, così come il quadro di riferimento a essa sotteso, sono considerati come risorse a disposizione delle scuole per migliorare la propria efficacia come comunità di apprendimento. Il SNV pone al centro l'integrazione e il raccordo fra l'autovalutazione e la valutazione esterna delle scuole in una prospettiva di confronto, finalizzata a fornire elementi conoscitivi utili per innescare i processi interni di cambiamento.

La relazione fra cosa e come si apprende e cosa e come si cambia nelle scuole rappresenta la vera sfida che il SNV pone sia a coloro che sono chiamati a elaborare i percorsi di valutazione, come per esempio i ricercatori INVALSI, sia a coloro che sono coinvolti attivamente in questi percorsi, ossia gli insegnanti, gli studenti, le comunità scolastiche tutte.

Come ha messo in evidenza Nicoletta Stame, **una delle funzioni della valutazione è quella dell'apprendimento**; questo è normalmente visto come un processo lineare: conoscendo se un programma ha più o meno funzionato si apprende a programmare meglio nuove azioni. In questa prospettiva i discenti – le scuole – sono ritenuti dei soggetti passivi dato che, per essere poi indotti al cambiamento, dovranno ricevere determinati stimoli dal centro che invece, conoscendo gli esiti della valutazione, è in grado di proporli. In questo senso il rischio di una deriva burocratica e compilativa è dietro l'angolo per qualunque valutazione, con tutti gli effetti negativi che si può portare dietro, come i comportamenti conformisti o opportunistici o veri e propri imbrogli. Sembra però che la teoria dell'apprendimento che dovrebbe scaturire dalla valutazione e sottesa al SNV, proponendo alle scuole di partire da

un processo di autovalutazione ove porre in luce, responsabilmente, i propri punti di forza e quelli da migliorare per fare dei primi le leve per recuperare i secondi, sia differente e molto meno lineare.

Molti studiosi si sono contrapposti, infatti, a questa **ingegneria dell'apprendimento**. Chris Argyris, Donald Schon e David Ellerman, solo per fare il nome di alcuni, hanno sottolineato per esempio che per operare un significativo cambiamento non basta proporlo o decretarlo grazie a una conoscenza acquisita a seguito di una valutazione, ma è necessario coinvolgere gli attori in un nuovo modo di pensare già durante l'azione valutativa, un vero e proprio cambio di mentalità: si tratta di sostenere gli individui nell'“imparare a imparare”, attraverso forme di riflessione orientate all'azione. In sintesi, si apprende veramente solo ciò che aumenta la nostra capacità di padroneggiare un cambiamento.

La valutazione assume un ruolo cruciale; infatti, come sostiene Bradley Cousins, **la ricerca valutativa è una struttura di sostegno organizzativo** che ha il potenziale di promuovere l'apprendimento organizzativo nella direzione appena descritta.

La valutazione è quindi una sorta di istruttoria del cambiamento: è una ricerca legata a un'azione pianificata per un obiettivo di cambiamento e finalizzata al miglioramento di quell'azione, come ci ricorda ancora una volta Nicoletta Stame. E in questo senso può rappresentare **un'occasione per le nostre scuole**, dato che, come direbbe Michael Patton, tale valutazione vale in sé per il processo di apprendimento che mette in atto tra coloro che la stanno svolgendo, facendosi strumento di democrazia deliberativa. Infatti la valutazione non pretende di offrire la ricetta del cambiamento, non può imporre una particolare modifica, piuttosto può apportare una conoscenza che, tenendo conto di un insieme complesso di aspetti, può contribuire alla ridefinizione di un quadro concettuale utile a una possibile riprogrammazione. Ma poi, come è noto, non sono i programmi che funzionano, ma sono le persone che cooperano e scelgono di farli funzionare. Sono quindi le comunità e i soggetti a “disporre” del cambiamento, all'interno di un processo di valutazione che, avendo questo come obiettivo, riesce a massimizzarne l'utilità per tutti: strumento di gestione, crescita personale e professionale dei partecipanti (*empowerment*), elemento di comunicazione con l'opinione pubblica. Sono dunque le nostre scuole che con questo approccio possono pianificare gli esiti attesi, le attività da sviluppare per raggiungerli e analizzare i fattori di contesto che possono rappresentare i vincoli e/o le opportunità per tutto il percorso del proprio cambiamento.



4. La partecipazione dei genitori alla vita scolastica: l'INVALSI alla Conferenza ESA 2017 di Atene

Le ricercatrici dell'Area Valutazione delle scuole INVALSI Francesca Fortini, Michela Freddano e Emanuela Vinci hanno partecipato con un intervento dal titolo *Parents' Involvement in School Life. Evidences from the National Evaluation System of Italian Schools*, di prossima pubblicazione, alla XIII Conferenza dell'European Sociological Association (ESA), "(Un)Making Europe: Capitalism, Solidarity, Subjectivity" che si è tenuta dal 29 agosto al 1° settembre 2017 ad Atene, presso la Panteion University of Social and Political Sciences e la Harokopio University.

Europa, globalizzazione, solidarietà e soggettività sono stati i temi al centro dell'evento: oltre 850 sessioni di lavoro e 37 incontri internazionali dei network di ricerca dell'ESA hanno animato quattro giornate di lavoro (dal 29 agosto al 1° settembre) alla presenza di alcuni tra i più importanti studiosi del mondo come Margaret Abraham (Hofstra University, New York e Presidente dell'Associazione Internazionale di Sociologia), Donatella Della Porta (Scuola Normale Superiore, Pisa), David Harvey (City University, New York) e Michel Wieviorka (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Parigi).

Il paper delle ricercatrici INVALSI è stato presentato da Michela Freddano in una sessione della RN10 – Sociology of Education, dal titolo "Parents Involvement in Schooling", presieduta da Mieke Van Houtte, Professoressa di Sociologia dell'educazione presso l'Università di Gand (Belgio) e coordinatrice della RN10 per il triennio 2017-2019.

La Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato le tre ricercatrici alla fine della Conferenza internazionale, rivolgendole alcune domande.

Michela Freddano, che cosa ne pensa della Conferenza dell'ESA tenutasi ad Atene alla fine di agosto?

La Conferenza annuale organizzata dall'ESA rappresenta un'occasione di confronto importante tra colleghi provenienti dai diversi Paesi d'Europa secondo un'idea di Europa non soltanto politica, quanto piuttosto intesa nell'accezione di comunità, in cui la ricerca si fa strumento di unione e dialogo. Ecco perché alle Conferenze dell'ESA sono sempre presenti colleghi

non soltanto provenienti dai Paesi membri dell'Unione Europea, ma anche da Stati come la Russia, la Turchia e la Gran Bretagna. All'interno dell'ESA, l'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI si inserisce in un network di ricerca tra i più numerosi, quello di Sociologia dell'educazione. Quest'anno, in particolare, abbiamo avuto l'opportunità di confrontarci con i ricercatori europei sui temi prioritari a livello internazionale, come la professionalizzazione degli insegnanti, la relazione tra formazione e diseguaglianza sociali, l'abbandono scolastico e la partecipazione dei genitori alla vita scolastica. Quest'ultimo aspetto è il focus della relazione che ho preparato con le colleghe Fortini e Vinci.

Perché avete deciso di dedicare la vostra attenzione al tema del coinvolgimento dei genitori in ambito scolastico?

Il tema della partecipazione dei genitori alla vita scolastica è sempre più attuale a livello internazionale. Esso rappresenta, infatti, un tassello fondamentale soprattutto in quei sistemi educativi caratterizzati dal sistema della *school choice*, ove la reputazione delle scuole si fonda anche sul giudizio che su di esse hanno i genitori. Tuttavia anche in un sistema come quello italiano, che si basa non tanto sulla competizione tra le scuole ma sulle pari opportunità di accesso all'istruzione, negli ultimi anni si è assistito a un notevole aumento dell'interesse rispetto alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica, sia a livello internazionale sia a livello nazionale. Per esempio, la recente pubblicazione dell'OCSE *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies* (2012), a cura di Francesca Borgonovi e Guillermo Montt, evidenzia il ruolo fondamentale del coinvolgimento delle famiglie a scuola e nei processi di apprendimento degli studenti. Inoltre, in questa pubblicazione gli autori si soffermano sui principali studi internazionali che sottolineano i benefici del coinvolgimento attivo dei genitori e soprattutto i modi in cui, nei diversi sistemi educativi, vengono coinvolti i genitori nelle attività scolastiche. Sul piano nazionale, con l'avvio nel 2015 del Sistema Nazionale di Valutazione, l'INVALSI ha proposto un Questionario Scuola rivolto a tutte le istituzioni scolastiche italiane, finalizzato a raccogliere dati utili per l'autovalutazione delle scuole, nel quale sono previste anche domande orientate a conoscere che tipo di rapporto le scuole abbiano instaurato con le famiglie di appartenenza dei propri allievi. Il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori alla vita scolastica rappresenta, infatti, un'area di "processo" importante per la valutazione interna ed esterna delle scuole italiane e per questo motivo presente nel Quadro teorico di riferimento del Sistema Nazionale di Valutazione. L'alto tasso di rispondenza al Questionario Scuola rivolto alle scuole pubbliche, sia del primo sia del secondo ciclo (rispettivamente del 99%

e del 98%) e alle scuole paritarie (88% per il primo ciclo e 80% per il secondo), ci ha permesso di disporre di una ricchezza di dati tale da poter restituire una fotografia sulla situazione italiana relativamente alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica. Ecco perché abbiamo deciso di occuparci proprio di questo tema.

Quali dati avete utilizzato e presentato?

Come già detto, il Questionario Scuola è stato elaborato dall'INVALSI e somministrato in collaborazione con il MIUR nell'anno scolastico 2014-2015 a tutte le scuole italiane del primo e secondo ciclo sia statali sia paritarie. Dunque, il carattere della rilevazione è stato di tipo censuario. La partecipazione dei genitori alla vita scolastica si differenzia in attività formali (come la partecipazione dei genitori negli organi collegiali), non formali (come la partecipazione a eventi e manifestazioni organizzati dalle scuole), e informali (come la comunicazione tra scuola e famiglie). Nel questionario rivolto alle scuole ci sono domande finalizzate a conoscere la percentuale di genitori che vota alle elezioni degli organi collegiali; la percentuale dei genitori che partecipa alle attività della scuola (dai colloqui con gli insegnanti, alla collaborazione con la scuola e alla partecipazione agli eventi scolastici); la compartecipazione finanziaria dei genitori. Con il nostro intervento abbiamo voluto fornire una descrizione sulla partecipazione dei genitori alla vita scolastica nelle diverse aree geografiche del Paese, sottolineando le differenze rispetto al tipo di scuola – primo e secondo ciclo; pubblica o paritaria – e rispetto alle loro condizioni socio-economiche e culturali.

Francesca Fortini e Emanuela Vinci potete parlarci dei principali risultati emersi nella vostra analisi?

In generale, tra le attività che i genitori svolgono con maggiore interesse vi sono i colloqui con gli insegnanti e la partecipazione agli eventi e alle manifestazioni scolastiche, mentre in Italia resta bassa la collaborazione attiva da parte dei genitori alla realizzazione delle attività scolastiche. Mediamente la partecipazione dei genitori è superiore nelle scuole del primo ciclo rispetto a quella presente nelle scuole del secondo ciclo. Per esempio, pur rimanendo superiore al 50%, la partecipazione dei genitori ai colloqui con gli insegnanti dei propri figli è minore alle superiori. Le differenze riscontrate tra i due cicli d'istruzione sono probabilmente imputabili a una diversa percezione delle responsabilità educative da parte dei genitori, in relazione all'aumentata autonomia dei figli nel gestire gli impegni scolastici e le relazioni a essi connesse. Ciò sembra essere confermato dalla partecipazione dei genitori degli studenti delle scuole del secondo ciclo

al versamento di un contributo economico volontario per lo svolgimento delle attività scolastiche. Nello specifico, si rilevano significative differenze tra le diverse aree territoriali, sia rispetto al livello di partecipazione al versamento dei contributi, sia in relazione all'entità degli importi versati: il rapporto tra l'ammontare totale del contributo economico volontario e il numero degli studenti è maggiore al Nord (in media 81 euro), rispetto al Centro (53 euro) e al Sud (33 euro).



5. Al via a Roma i Seminari per gli esperti di valutazione esterna delle scuole selezionati da INVALSI

La valutazione esterna delle scuole. Corso di formazione per esperti in valutazione. È questo il tema del ciclo di seminari organizzati dall'allora Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI a Roma, presso il Centro Congressi dell'Hotel Ergife. I seminari sono stati dedicati alla formazione di circa seicento esperti in valutazione esterna delle scuole che sono stati selezionati con procedura pubblica dall'INVALSI nel corso del 2017 per costituire i Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) degli anni a venire, successivamente chiamati a visitare un significativo campione delle scuole italiane su tutto il territorio nazionale nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) tramite le visite di valutazione esterna delle scuole.

La terza e la quinta settimana di novembre e la seconda settimana di dicembre hanno visto impegnata l'allora Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI, le ricercatrici e i ricercatori del Progetto PON Valu.E, oltre ai rappresentanti della Conferenza nazionale per il coordinamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) che hanno accolto a Roma i partecipanti coinvolgendoli in numerose sessioni di formazione e gruppi di lavoro sulle **principali sfide in capo alla valutazione esterna delle scuole** italiane e sulle novità introdotte negli ultimi anni al protocollo di valutazione esterna, elaborato da INVALSI e adottato dalla Conferenza SNV.

Tra i temi oggetto dei Seminari nazionali, infatti, figurano lo stato dell'arte sui lavori del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), l'analisi del protocollo per la valutazione esterna, la mappa degli indicatori elaborati dall'INVALSI e dal MIUR per la conduzione delle visite di valutazione esterna, le potenzialità del cosiddetto "cruscotto" del MIUR per le visite

di valutazione esterna, la cornice normativa utile per la Valutazione delle scuole e per il funzionamento del sistema scolastico italiano, la modalità di conduzione delle visite individuali e di gruppo nell'ambito delle visite di valutazione esterna, il quadro teorico di una **valutazione orientata al miglioramento** e il percorso successivo alla valutazione esterna delle scuole. Il servizio Web dell'INVALSI è stato coinvolto nel presentare il funzionamento della piattaforma riservata ai componenti dei nuclei di valutazione esterna chiamata "Atrio". Ciascuna giornata di lavoro, oltre ad assemblee plenarie su questi temi, ha previsto **esercitazioni** in piccoli gruppi di lavoro coordinati dalle ricercatrici e dai ricercatori INVALSI. Alla fine del percorso formativo gli esperti di valutazione esterna sono stati chiamati a sostenere una **prova finale** su tutti gli argomenti affrontati nel corso di formazione.

Tra gli **interventi previsti** alle tredici giornate di lavoro, ripartite su tre settimane, figurano quelli di Anna Maria Ajello (Presidente INVALSI), di Giovanni Biondi (Presidente INDIRE), di Paolo Mazzoli (Direttore Generale INVALSI), di Ettore Acerra (per il Contingente ispettivo del MIUR), di Roberto Ricci (Dirigente di ricerca e responsabile dell'Area Prove di INVALSI), di Patrizia Falzetti (Dirigente tecnologo INVALSI e responsabile del Servizio statistico), di Gianna Barbieri (Direttore generale per i contratti, gli acquisti, i sistemi informativi e la statistica del MIUR), di Damiano Previtali (dirigente Ufficio IX sulla Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione del MIUR), di Stefano Famiglietti (responsabile del Settore Web dell'INVALSI).

La **direzione** e la supervisione delle attività formative sono state affidate alla Prima Ricercatrice INVALSI Donatella Poliandri, il **coordinamento** programmatico a Sara Romiti (ricercatrice INVALSI). I **gruppi di lavoro** sono stati condotti da Paola Bianco, Graziana Epifani, Ughetta Favazzi, Francesca Fortini, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini, Sara Manganelli, Flora Morelli, Monica Perazzolo, Elisabetta Prantera, Stefania Sette, Consuela Torelli, Emanuela Vinci. La **gestione degli aspetti logistici e organizzativi** dei Seminari nazionali è infine stata affidata a Nicoletta Di Bello, Daniela Marinelli e Mattia Baglieri.



6. Valutazione & Miglioramento: il progetto “prototipale” antesignano di Valu.E

di Mattia Baglieri, Letizia Giampietro, Donatella Poliandri

Il **Progetto PON Valu.E** si presenta quale foro di ricerca e riflessione del **Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)**, il sistema che si propone di prendere in esame e valutare l'efficienza e l'efficacia delle scuole che fanno parte del sistema nazionale di istruzione e formazione. È stato tuttavia un progetto PON precedente a Valu.E a rivelarsi importante per lo sviluppo delle linee teoriche e per l'affermazione pratica del SNV: stiamo parlando del **Progetto PON Valutazione & Miglioramento**, un progetto PON cui l'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI si è dedicata dal 2009 al 2014¹ e che ha rappresentato il prototipo che ha consentito di **studiare sul campo, sperimentare e mettere in pratica** le metodologie di valutazione esterna orientate al miglioramento tuttora in uso ed entrate ormai a far parte delle attività correnti dell'INVALSI e delle scuole italiane nel loro complesso.

Valutazione & Miglioramento è stato, di conseguenza, un importante progetto per l'INVALSI che ha consentito di introdurre **sperimentazioni di larga scala** sui temi valutativi inerenti al contesto educativo, un filone di studi e ricerche precedentemente poco battuto in Italia e per cui Valutazione & Miglioramento ha rappresentato **un'avanguardia imprescindibile**, anche grazie al continuo confronto dell'Istituto con alcuni tra i massimi esperti di valutazione esperta italiani e del mondo.

Sul numero 1/2017 della rivista edita dal Mulino *Scuola democratica. Learning for Democracy*, le ricercatrici INVALSI Brunella Fiore, Donatella Poliandri, Sara Romiti e Letizia Giampietro ricostruiscono, in un articolo dal titolo “Il feedback di INVALSI nei Piani di Miglioramento V&M” (pp. 141-163), quali sono stati i capisaldi teorici e le fasi progettuali di Valutazione & Miglioramento. Le quattro autrici si sono concentrate con particolare riguar-

¹ L'area di ricerca dell'INVALSI che, fino a settembre 2019, si è occupata da un punto di vista sia metodologico sia gestionale-organizzativo delle attività istituzionali relative all'autovalutazione e alla valutazione esterna delle scuole è l'Area 3 – Valutazione delle scuole. Da tale data, gli aspetti metodologici e di ricerca del settore sono affidati all'Area 5 – Innovazione e sviluppo.

do alla divulgazione degli esiti principali del progetto di ricerca che ha poi gettato le basi del successivo Progetto Valu.E e, più in generale, dell'intero sistema nazionale di Valutazione delle scuole.

Il Progetto V&M (sintetizzeremo d'ora innanzi con questo acronimo Valutazione & Miglioramento), in particolare, si è articolato in **tre fasi**: la **valutazione delle attività progettuali delle scuole**, il **sostegno al miglioramento delle scuole** a seguito dell'identificazione dei punti di forza e dei punti di debolezza e la **sperimentazione di un modello di valutazione esterna**. Se le prime due fasi del progetto hanno caratterizzato in primo luogo le scuole del Sud Italia cui erano destinati in quel periodo la maggior parte dei fondi PON, la terza fase di implementazione e vera e propria "messa alla prova" degli strumenti precedentemente elaborati è stata equidistribuita su tutto il territorio nazionale, **coinvolgendo un campione di 408 istituti comprensivi del nostro Paese**.

La fase di valutazione dei progetti delle scuole ha coinvolto i ricercatori INVALSI insieme a un team di **dirigenti tecnici del MIUR** che si sono dedicati alla lettura dei documenti, delle norme e dei processi riguardanti la vita delle scuole parametrando i dati raccolti all'insegna della qualità progettuale (cfr. il Rapporto INVALSI *Valutare la qualità progettuale. L'utilizzo e la gestione dei fondi PON nelle scuole del II ciclo*).

È nell'ambito della seconda fase, relativa alla predisposizione di piani di miglioramento giudicati strategici per la scuola, che si è avvertita la necessità di **profilare competenze professionali** esperte sia nel campo della valutazione esterna delle scuole sia nell'ambito del supporto al miglioramento: in particolare si è capito come, al fianco della conoscenza di norme e processualità organizzative proprie del dirigente tecnico, fosse bene introdurre una figura di valutatore esterno con particolare capacità di lettura dei dati inerenti le istituzioni scolastiche in quanto proveniente dal mondo della scuola (il cosiddetto Valutatore di Profilo A) e una figura di valutatore esterno proveniente invece dal mondo della ricerca accademica, capace in qualche modo di equilibrare le analisi fornite nell'ambito scolastico con un punto di vista diverso e con l'occhio rivolto ad altri campi del sapere e dell'operare (il cosiddetto Valutatore di Profilo B).

È ancora nell'ambito di questa seconda fase che ci si è dedicati a delineare un profilo di esperto dei processi di miglioramento che si ponesse quale **"amico critico" dell'istituzione scolastica**, capace in primo luogo di osservare, e poi di porre interrogativi e sollevare i punti di forza e quelli di maggiore vulnerabilità delle scuole che partecipavano al progetto. I team di esperti dei processi di miglioramento in ambito scolastico venivano supportati da una figura decentrata a livello locale, il cosiddetto Coordinatore,

e scelta tra Dirigenti tecnici o Dirigenti scolastici selezionati sempre all'insegna della conoscenza e dell'esperienza nell'ambito dei particolari processi riguardanti il mondo della scuola italiana. Il carattere di sostegno allo sviluppo di ogni singola scuola coinvolta nel Progetto V&M va rimarcato mettendo in evidenza come a ogni team per il miglioramento fosse assegnato un unico istituto proprio con l'obiettivo di prestare la **massima attenzione possibile a ciascuna delle istituzioni scolastiche coinvolte nella sperimentazione**.

Come Fiore, Poliandri, Romiti e Giampietro sottolineano nel proprio articolo, il Progetto V&M ha consentito di sperimentare in Italia, e provare a integrare fra loro, i due approcci prevalentemente utilizzati in ambito internazionale nella Valutazione delle scuole, ovverosia quello improntato alla *school effectiveness* e quello improntato allo *school improvement*. Rispetto a un processo diretto a livello centrale, come quello che caratterizza prevalentemente l'approccio di *school improvement*, infatti, negli ultimi anni gli studi hanno messo in evidenza come la comunità educante debba prendere coscienza anche in maniera autonoma delle principali leve su cui puntare per impostare un **cambiamento** davvero radicato nella comunità scolastica nel suo insieme.

V&M ha permesso di comprendere come non vi sia alcun automatismo tra gli esiti della valutazione esterna e l'impostazione dei processi di cambiamento a meno che questo non sia autonomamente avvertito quale **bisogno**, presa di coscienza di sé e messa in discussione delle modalità operative consolidate, non sempre foriere di apprendimento organizzativo ed efficacia. È in quest'ottica che V&M ha messo in luce come il **processo di restituzione** al termine della valutazione esterna dovrebbe essere declinato in un'ottica formativa, ovverosia in un momento di vero interscambio in cui i punti di osservazione esterni siano anzitutto compresi, e poi anche accettati, dall'intera comunità educante nelle sue molteplici componenti.

La terza fase di V&M, condotta negli ultimi due anni del progetto, ha inoltre rappresentato forse il più forte momento di sperimentazione e innovazione giacché gli oltre quattrocento istituti coinvolti hanno preso coscienza del proprio ruolo di apripista nell'elaborazione del Sistema Nazionale di Valutazione e sono stati coinvolti nella sperimentazione e nell'operazionalizzazione del **DPR 80/2013**, ovverosia del **Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione**: le scuole coinvolte si sono rese conto in prima persona del loro fondamentale contributo nel testare l'efficacia di un sistema di valutazione agli albori, "prototipale" appunto, e sono rimaste fidelizzate per l'intera durata del progetto.

In seguito alle visite di valutazione esterna, l'INVALSI si è dedicato a fornire strumenti di ricerca e linee guida a sostegno del percorso di miglio-

ramento da impostarsi in ciascun istituto: in particolare, sono state predisposte e inviate alle scuole, per un'attenta riflessione e la successiva autonoma compilazione, delle schede per il miglioramento tese a identificare le leve del proprio cambiamento (con il contributo imprescindibile dei team di valutazione esterna grazie al quale venivano messi in rilievo nello specifico i principali punti di debolezza che prevedevano la necessità di un intervento proattivo) e per cominciare nei fatti a realizzarlo.

I **tre criteri** che hanno accompagnato le scuole coinvolte nella sperimentazione dedicata alla delinearazione dei propri Piani di Miglioramento sono stati quello della **pertinenza**, quello della **coerenza interna** e quello della **fattibilità**. Il criterio della pertinenza valutava in che misura il piano di miglioramento rispondesse ai veri problemi dei beneficiari, quello della coerenza interna valutava la logicità del piano di miglioramento, la congruenza con gli obiettivi specifici e focalizzava i risultati attesi; infine il criterio della fattibilità esprimeva una valutazione delle risorse e dei tempi previsti per la realizzazione del piano.

Secondo i **dati raccolti** nelle schede dei piani di miglioramento somministrati alle scuole da INVALSI e presentati nell'articolo di *Scuola democratica*, in particolare, si rileva come oltre il 90% delle scuole del Progetto V&M abbia deciso di seguire le proposte dei valutatori rispetto alle aree su cui intervenire per impostare il cambiamento, a significare una convergenza dei punti di vista dei valutatori e di quelli delle scuole circa le aree più critiche su cui intervenire. Nell'ambito della coerenza interna dei piani di miglioramento messi in atto dalla scuola, invece, l'analisi INVALSI dei piani di miglioramento proposti alle scuole rivela come rimanga molto lavoro da fare, se è vero che solo poco più della metà delle scuole (54%) riesce a definire in modo chiaro le finalità e gli obiettivi del proprio piano di miglioramento, riuscendo a collegarli in modo specifico alle attività e ai risultati che si attendono. Una situazione non dissimile si rileva con riguardo al criterio della fattibilità giacché soltanto un terzo delle scuole (30%) riesce a definire le attività di impostazione del cambiamento lungo il metro dei tempi e delle risorse a disposizione, mentre il 53% delle scuole riesce a programmare queste attività solo in modo parziale.

Con riguardo ai feedback e ai risultati di ricerca principali del Progetto V&M su cui Fiore, Poliandri, Romiti e Giampietro si sono soffermate nel loro intervento su *Scuola democratica*, vanno sottolineati in primo luogo la **definizione del quadro di riferimento** operativo per impostare il miglioramento e la **definizione della profilatura dei valutatori esperti**.

Se nelle prime fasi del Progetto V&M, nell'ambito del quadro di riferimento operativo per impostare il miglioramento, alla scuola era infatti de-

mandata la scelta rispetto al settore in cui impostare il proprio cambiamento tra **l'ambito degli esiti** e **l'ambito dei processi**, invece, la fase conclusiva di V&M è stata fondamentale per comprendere come ambire a un miglioramento sugli esiti avrebbe dovuto significare per le scuole darsi l'obiettivo prioritario di far leva in maniera funzionale su un cambiamento dei *processi*. Gli *esiti*, insomma, sarebbero ora divenuti grazie ai risultati di ricerca ottenuti con V&M i traguardi di lungo periodo che le scuole avrebbero dovuto impegnarsi a raggiungere, anche facendo leva su un cambiamento negli obiettivi di processo che d'ora innanzi avrebbero rappresentato gli strumenti adottabili nel concreto dalle scuole al fine di raggiungere determinati traguardi.

È infine con riguardo alla delineazione dei profili professionali coinvolti nella valutazione esterna delle scuole che V&M ha potuto costruire un altro tassello importante per **identificare e selezionare tre diversi profili professionali**, ovverosia un profilo proveniente direttamente dal Ministero (il dirigente tecnico), un profilo profondo conoscitore delle dinamiche della scuola (selezionato tra i dirigenti scolastici o gli insegnanti con una certa esperienza di gestione e organizzazione) e un profilo proveniente dal mondo della ricerca e delle professioni e quindi capace di offrire una terza prospettiva *sul* – e non *proveniente dal* – mondo della scuola, nell'ottica di limitare la possibilità di una lettura potenzialmente autoreferenziale.

Anche grazie al contributo del Progetto Valutazione & Miglioramento, le scuole italiane possono oggi beneficiare di un nucleo di valutazione esterna che ha **l'obiettivo di osservare a tutto tondo** ambienti organizzativi e dinamiche processuali e di apprendimento. Sono questi gli aspetti fondamentali per contestualizzare e poi attuare in modo differenziato e “sartoriale” quel cambiamento scolastico che ciascuna scuola può affrontare, nella presa di coscienza dei propri limiti e delle opportunità su cui far leva per superarli. La rivista cartacea è ordinabile dall'home page ufficiale delle riviste scientifiche del Mulino.

3. Gennaio 2018



1. L'INVALSI e la valutazione pluralista

di Nicoletta Stame

I primi due numeri della newsletter *Valu.Enews* offrono un panorama interessante delle attività di valutazione dell'INVALSI, e lasciano intravedere la prospettiva ampia in cui si colloca il suo modo di intendere la Valutazione delle scuole.

Ciò che ho sempre apprezzato dell'INVALSI è la sua **concezione della valutazione come apprendimento**, e la sua apertura a una pluralità di approcci e metodi di valutazione, a seconda delle situazioni valutate, delle finalità di *policy* e della stessa valutatività delle iniziative. In un periodo in cui la valutazione è ormai divenuto strumento integrante delle *policies*, ma è anche al centro di contestazioni sulla sua funzione, la posizione dell'INVALSI mi sembra improntata a un atteggiamento pluralista e democratico.

A fianco di strumenti più tradizionali, come le prove internazionali, che hanno lo scopo di una comparazione internazionale pur nella difficoltà di cogliere problemi e prospettive più rilevanti, vedo non solo l'introduzione di nuovi strumenti, come l'autovalutazione o le visite, ma anche un ragionamento che tende a migliorare l'uso di quei metodi tradizionali, per esempio attraverso l'"effetto scuola". In generale mi colpisce la costante attenzione alle situazioni di contesto entro cui apprezzare miglioramenti che sarebbero offuscati da medie nazionali. Ciò si coglie anche nel modo in cui viene delineato il rapporto tra conoscenze professionali e tacite, quando si chiede al valutatore esterno di rapportarsi al contesto e all'autovaluta-

zione di essere strumento di autoriflessione al fine di sviluppare le proprie potenzialità.

A me sembra che in Italia stiamo vivendo una situazione simile a quella che **Barry MacDonald** analizzò negli anni Settanta del secolo scorso, quando identificò tre tipi di valutazione: burocratica, tecnocratica e democratica.

Cosa sia una **valutazione burocratica** non ha bisogno di molte spiegazioni: è quella che richiede di compilare questionari o fare cose di cui solo chi le ha richieste capisce il senso; e non mi riferisco alla necessaria raccolta di dati, che rientra nelle pure attività di monitoraggio, ma alla pretesa di adeguarsi a un modello di funzionamento burocratico calato dall'alto e non corrispondente alle aspettative e alle capacità di chi opera in un'istituzione. È un tipo di valutazione in cui neppure il valutatore esercita alcun grado di autonomia e di responsabilità.

La **valutazione tecnocratica** è invece quella che si è affacciata recentemente da noi. Il valutatore metodologo insiste sulla supremazia di metodi considerati i più rigorosi di ricerca, ai quali unicamente si riconosce la nobiltà della valutazione. In questo caso il valutatore osserva dall'esterno uno sviluppo e consegna i risultati della propria ricerca, ritenendosi un esperto in grado di formulare raccomandazioni che la politica dovrebbe poi trasformare in provvedimenti legislativi. In tal modo, il metodo di ricerca assume una preminenza, staccata dall'oggetto della politica e dal contesto in cui avviene la valutazione. È un tipo di valutazione che crea una professione esclusiva, ma non diffonde la valutazione come pratica tra chi è coinvolto in una situazione, chi beneficia di una politica, e forse nemmeno chi deve poi prendere decisioni.

La **valutazione democratica** è quella di cui abbiamo più bisogno. Essa risponde al bisogno di conoscenza di una vasta platea di decisori, attori, beneficiari e persone interessate a qualunque titolo a una politica. Si propone di ascoltarli, di farli partecipare nella formulazione dei giudizi, di offrire loro strumenti di conoscenza che possano contribuire a modificare le situazioni e a produrre cambiamenti. Essa diffonde la cultura della valutazione nell'ambiente in cui opera.

La valutazione democratica non può che essere pluralista, ossia riconoscere che i diversi contesti e le diverse finalità di cambiamento richiedono di usare approcci e metodi appropriati alla situazione, da decidere insieme a tutti gli stakeholder, e da far evolvere a contatto con gli sviluppi della pratica.

Per questo motivo apprezzo molto il modo con cui l'INVALSI utilizza metodi di raccolta dei dati basati sia su sondaggi che su visite. In particolare, le autovalutazioni e le visite si prestano all'introduzione di approcci e metodi valutativi di ispirazione democratica, o meglio all'uso in chiave democratica dei metodi valutativi che si ritiene siano utili in quella data situazione. E sia

chiaro che i metodi non sono di per sé democratici o meno, ma è l'intenzione con cui li si usa a renderli tali: uno studio di caso può essere condotto con una pregiudiziale aprioristica su ciò che si considera buono o cattivo; un esperimento può essere condotto con la mentalità aperta del suo primo proponente, Donald Campbell, che lo considerava uno strumento nelle mani di un amministratore democratico, interessato alle soluzioni di un problema, anche diverse da quelle originariamente proposte e testate con quel disegno di valutazione.

Mi auguro che questa *Valu.Enews* possa diventare uno strumento di riflessione su tutti questi aspetti, per far sì che la **Valutazione delle scuole** sia un vero strumento di formazione di una **cittadinanza democratica**.



2. Tra formazione e lavoro: il valore plurale di una buona alternanza

di Arduino Salatin

Con la convocazione degli “Stati generali” dell’alternanza scuola-lavoro, avvenuta il 16 dicembre 2017, il MIUR ha completato gli adempimenti principali previsti dalla legge 107/2015 in materia di alternanza. In particolare, l’introduzione della *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti in Alternanza*, unitamente agli annunci relativi all’Osservatorio nazionale sull’alternanza, ai 1000 nuovi tutor preparati dall’ANPAL per supportare le scuole nella costruzione di percorsi di qualità con le imprese, alle iniziative previste in materia di formazione alla sicurezza sui luoghi di lavoro, in collaborazione con l’INAIL, e all’aumento delle risorse per la formazione dei docenti, ne costituiscono i principali tasselli.

Se sul piano “adempimentale” il processo può quindi dirsi sostanzialmente concluso, la vera sfida dell’alternanza è iniziata con l’avvio dell’anno scolastico 2017-2018 in cui si è attuato il coinvolgimento di tutti gli studenti frequentanti le classi dell’ultimo triennio del secondo ciclo di istruzione, dai licei agli istituti tecnici e professionali.

Le questioni aperte riguardano aspetti di tipo didattico, organizzativo, ma soprattutto culturale, sia sul versante delle scuole che delle “organizzazioni ospitanti”.

L'alternanza: una proposta educativa che va oltre la didattica

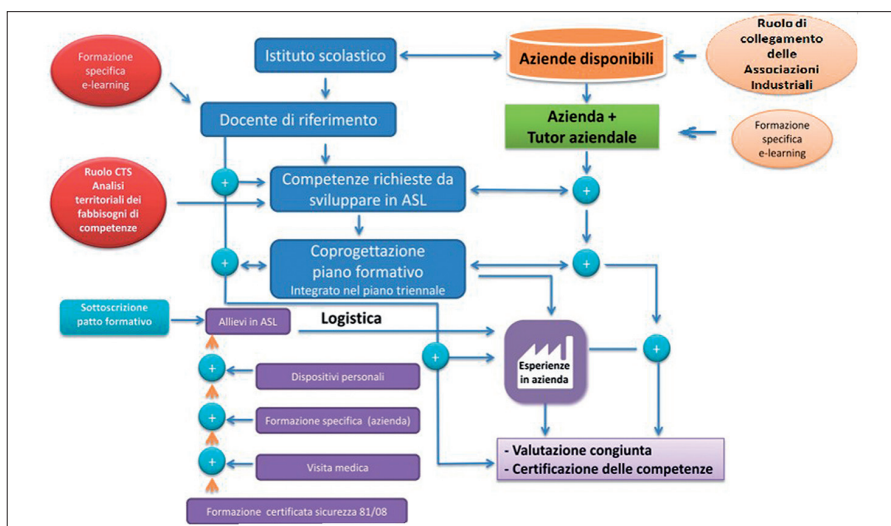
L'alternanza scuola-lavoro è stata resa curriculare dalla legge 107 in quanto “metodologia didattica”: tale carattere rimane il suo principale elemento connotativo, ma non esclude altre dimensioni ed effetti. L'esperienza successiva al 2015 ha reso infatti evidente come l'alternanza non possa essere ridotta solo a uno strumento di tipo metodologico, dato che essa rappresenta (almeno potenzialmente) uno dei vettori più rilevanti per il cambiamento del paradigma pedagogico e organizzativo tradizionale della scuola italiana.

Da un lato, l'alternanza, se ben concepita e gestita in termini qualitativi, può contribuire a realizzare il passaggio da un'istruzione percepita spesso dagli studenti come “inerte” a una scuola “viva”, in grado di fornire ai giovani un “curricolo per la vita”, ricco di risorse culturali, di esperienze autentiche e di competenze che consentano loro di assumere in modo autonomo e responsabile il proprio progetto di vita e di lavoro. In tale prospettiva, la *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti in Alternanza* può diventare uno strumento incentivante.

Dall'altro lato, essa è stata pensata anche per contribuire ad affrontare alcune gravi problematiche del nostro Paese, *in primis* gli alti tassi di abbandono scolastico (che per la componente maschile raggiunge il 20,2% degli studenti, contro una media europea del 13,6%) e il fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*) di cui l'Italia registra ancora oggi un triste primato in Europa.

Va detto tuttavia che si tratta di passaggio culturale non affatto scontato per la nostra società la quale vede ancora prevalere il modello educativo dei “due tempi”, prima si studia e poi (forse) si lavora: ciò vale sia per la scuola che per il mondo del lavoro.

Nel mondo della scuola italiana l'idea della valenza educativa di esperienze di *work based learning*, già consolidata con successo in altri sistemi formativi europei e non europei (in particolare secondo il modello “duale”), appare ancora poco condivisa. Al contrario, se è vero che “l'apprendimento è un processo che avviene all'interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale” (cfr. Hanks, 2006), l'alternanza offre notevoli opportunità per sperimentare ambienti e forme di apprendimento *situato e condiviso* tipico delle “comunità di pratica” (cfr. Lave e Wenger, 2006).



Tratta dalla pubblicazione di Confindustria, *L'alternanza scuola-lavoro per le imprese, una guida pratica*, seconda edizione, Roma, p. 40

Fig. 1 – Schema operativo alternanza scuola-lavoro

L'alternanza e le esperienze di formazione “in assetto lavorativo”: il ruolo del mondo del lavoro e del territorio

Anche nel mondo del lavoro italiano permangono dei problemi: in particolare sembra mancare ancora un'adeguata consapevolezza del possibile “ritorno” dell'investimento derivante dall'accogliere e accompagnare dei giovani promuovendo in loro le nuove competenze richieste dal cambiamento e dalle innovazioni in atto.

La notizia – fornita dal monitoraggio condotto dal MIUR nel 2017 – sul numero delle imprese e delle altre organizzazioni che hanno accolto gli studenti italiani in alternanza (circa 200.000 finora) va accolta come un segnale indubbiamente positivo, anche se essa evidenzia nel contempo un gap ancora da colmare, soprattutto se pensiamo al dato complessivo degli studenti da coinvolgere (un milione e mezzo).

Che fare? Come si può osservare nel comparto dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), pur con numeri molto più ridotti (circa 340.000 allievi), la strada da seguire per ridurre tale gap appare piuttosto chiara: da un lato occorre incentivare le “organizzazioni ospitanti” attraverso misure di vantaggio, come per esempio la leva fiscale (è il caso del ricorso al credito

di imposta collegato al monte ore di stage) o il riconoscimento contrattuale delle funzioni tutoriali (in analogia con quanto avviene in Germania o in Francia), dall'altro occorre puntare su sistemi premiali anche di tipo reputazionale (come per esempio il “bollino” rilasciato in Inghilterra alle imprese *investor in people*, ora ripreso in Italia da Confindustria).

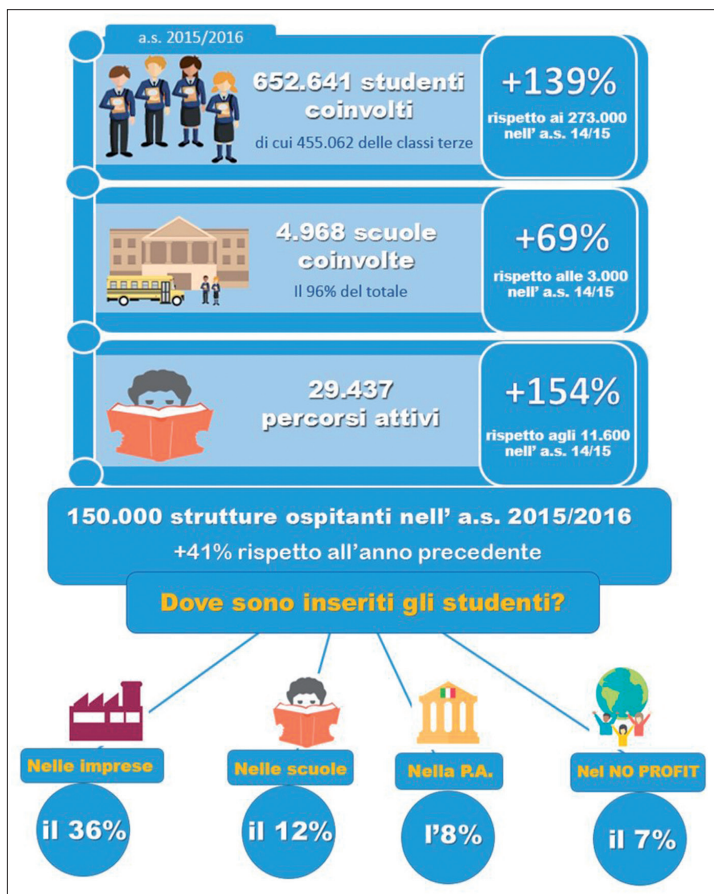
Infine resta da completare la semplificazione amministrativa più volte promessa dal governo, soprattutto in materia di adempimenti relativi alla sicurezza e alla salute sul lavoro, in particolare per i contesti di piccole e medie imprese.

È chiaro tuttavia che nessuna di tali forme di incentivazione potrà essere realmente efficace se da parte del mondo del lavoro e delle parti sociali non avanzerà anche una nuova cultura della responsabilità sociale legata alla formazione (per e con i giovani), in grado di assumere una visione di medio-lungo periodo su un “bene collettivo” spesso ancora troppo retoricamente invocato come condizione irrinunciabile per lo sviluppo e per il vantaggio competitivo del nostro Paese.

La strategia dell'alternanza non si limita pertanto al reperimento di enti e imprese disponibili ad accogliere gli studenti in stage, qualsiasi cosa gli si chieda di fare, ma mira a una vera cooperazione educativa tra gli attori della comunità sociale entro una prospettiva autenticamente educativa (Nicoli, 2017).

Il territorio presenta una sua cultura peculiare che definisce l'orizzonte dei valori di riferimento dei vari soggetti che lo abitano e da cui deriva anche il “mandato educativo” nei confronti della scuola. Ciò deve incentivare la costituzione di reti territoriali in grado di coinvolgere tutti gli attori interessati, senza dimenticare che sono i giovani i soggetti fondamentali del progetto educativo e che alla scuola e al territorio compete l'impegno di fornire saperi attualizzati e di accompagnare la formazione di una personalità solida capace di inserirsi nella realtà in modo positivo, autonomo e responsabile.

Di qui il rilievo che la pratica dell'alternanza assume anche nei percorsi di autovalutazione della scuola secondaria di secondo grado, in quanto possibile “misuratore” della qualità dei rapporti tra istituzioni scolastiche e territorio, nonché dello sviluppo delle competenze degli studenti, *in primis* quelle riconducibili alle *soft skills*.



Fonte: MIUR

Fig. 2 – Alcuni dati dell'anno scolastico 2017/2018



3. Presentazione del numero 3 di *Valu.Enews*: special issue sulla formazione dei Nuclei Esterni di Valutazione

All'indomani della conclusione dei Seminari nazionali di Roma sulla valutazione esterna delle scuole, che hanno visto coinvolto l'intero gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E per tre settimane nel corso di novembre e dicembre 2017, la Redazione di *Valu.Enews* ha ritenuto importante dedicare un intero numero monografico ai temi inerenti la formazione degli esperti di valutazione esterna delle scuole.

Se “L’INVALSI e la valutazione pluralista”, l’Editoriale introduttivo di questo numero, a cura di Nicoletta Stame, già introduce la necessità di un approccio pluralista alla valutazione in ambito scolastico e propone all’INVALSI questa sfida, la Chiave di lettura “Tra scuola e lavoro: il valore plurale di una buona alternanza” del Vicepresidente INVALSI Arduino Salatin interviene nel dibattito sull’alternanza tra scuola e lavoro, aperto nell’ultimo numero dello scorso anno, con l’Editoriale della Presidente INVALSI Anna Maria Ajello e la presentazione dei primi dati INVALSI sull’alternanza presentati nell’ottobre scorso al Seminario AIV-Paideia all’Università Sapienza dalle ricercatrici Donatella Poliandri e Sara Romiti.

Con l’Overview “La Valutazione delle scuole in Italia: molto più di un cantiere” sono presentati gli obiettivi formativi del programma dei Seminari nazionali sulla valutazione esterna delle scuole alla luce dei più recenti interventi e aggiornamenti normativi sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) del sistema di istruzione e formazione del nostro Paese. In particolare l’Overview si incentra sulla sinergia e l’integrazione tra i due grandi pilastri della valutazione esperta in ambito scolastico, ovverosia l’autovalutazione, quale processo di autoriflessione critica sulla situazione scolastica in capo a ciascun istituto scolastico del nostro Paese, e la valutazione esterna da parte di Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) che hanno il compito di visitare un campione intorno al 10% delle scuole italiane nell’ambito di una visita di valutazione esterna della durata di tre giorni in cui vengono incontrati tutti i protagonisti del mondo della scuola (dal dirigente scolastico, ai docenti, al personale ATA, agli studenti e ai loro genitori).

Per la rubrica Esperienze e tendenze in atto, gli “Appunti sulla valutazione esterna delle scuole”, a cura di Donatella Poliandri, già responsabile del-

l'Area Valutazione delle scuole, attuale responsabile dell'Area Innovazione e sviluppo dell'INVALSI e del Progetto Valu.E, ricostruiscono la fisionomia che il processo di valutazione esterna delle scuole ha assunto nel nostro Paese e contestualizzano le funzioni di controllo e di miglioramento che caratterizzano la valutazione esterna delle scuole nella prassi dei principali sistemi di istruzione europei.

Per l'articolo su "I gruppi di lavoro sulla valutazione esterna delle scuole: occasioni di confronto nei Seminari nazionali", la Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato le ricercatrici INVALSI Monica Perazzolo e Stefania Sette, concentrandosi sulle modalità di conduzione dei numerosi gruppi di lavoro in cui sono stati suddivisi i quasi seicento candidati per entrare a far parte dei Nuclei Esterni di Valutazione, cui è stata offerta – con la tecnica del *role playing* formativo – l'opportunità di ricreare le modalità di interazione che si verificano tra NEV, personale e utenza scolastica nel corso delle tre giorni di visita di valutazione esterna.

L'articolo su "L'inflessibile mitezza del valutatore": la valutazione formativa vista dai corsisti", riprende alcune significative considerazioni dei corsisti che hanno preso parte ai Seminari nazionali, andando a dettagliare quali siano le più importanti competenze del lavoro di valutazione esterna secondo i partecipanti al corso grazie a una panoramica delle principali esperienze professionali e di studio da cui i corsisti provengono, illustrando il contributo che essi possono offrire nell'ambito del lavoro di valutazione esterna.

"Il punto di vista dei NEV e delle scuole valutate sulle riviste della scuola", per la rubrica Pagine, recensisce alcuni contributi divulgativi di dirigenti scolastici, dirigenti tecnici del MIUR e valutatori esterni che hanno collaborato negli ultimi anni con l'INVALSI e che si sono dedicati ad approfondire finalità e buone pratiche della valutazione formativa in ambito scolastico, sottoponendo a una critica retrospettiva le proprie esperienze di valutazione nel corso delle precedenti tornate di valutazione esterna delle scuole italiane. Proprio una lettura congiunta di questo articolo e delle interviste ai corsisti pare offrire un utile caleidoscopio circa le funzioni, i compiti e alcune concrete esperienze della valutazione esterna che stanno contribuendo – insieme al lavoro di ricerca dell'Istituto Nazionale – alla presente declinazione della valutazione esterna stessa nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione.

Per il pubblico di lingua inglese, nella rubrica International, l'articolo su "The school external evaluation visit: what it is and how it is conducted", presenta il protocollo per la gestione delle visite di valutazione esterna a partire dai suoi principali strumenti che si rivelano la guida imprescindibile dei NEV per la conduzione della tre giorni di visita nelle scuole del nostro Paese.

Infine, nell'ambito del processo di divulgazione e rendicontazione a cura del gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E, nell'articolo "*Valu.Enews*: report sulle prime due newsletter pubblicate da INVALSI" è offerta una panoramica puntuale degli obiettivi e del rendimento dei primi due numeri della newsletter *Valu.Enews*, partendo dagli argomenti trattati dalla newsletter e confrontando interazioni, contatti e apertura dei link a seconda dei temi trattati e delle ore del giorno in cui la newsletter viene scaricata e letta.



4. La Valutazione delle scuole in Italia: molto più di un cantiere

di Mattia Baglieri, Flora Morelli, Donatella Poliandri

Sono circa seicento gli esperti nazionali di valutazione esterna delle scuole che l'INVALSI ha selezionato con procedura pubblica su tutto il territorio nazionale e formato durante alcuni corsi residenziali del 2017: un risultato importante che consente di costituire il primo elenco nazionale della valutazione esperta in ambito scolastico. **È una tappa fondamentale** lungo il percorso di definizione della fisionomia che il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) sta assumendo nel nostro Paese, dopo la fase iniziale cominciata negli ultimi tre anni, anni in cui il lessico e i principi della valutazione esterna sono entrati a pieno titolo a far parte della vita scolastica e sono permeati con interesse anche nel dibattito pubblico. Le tre settimane di formazione seminariale sulla valutazione esterna delle scuole hanno rappresentato un **impegno importante** di cui vogliamo riassumere i momenti fondamentali in queste pagine (nel link si possono scaricare le slide di presentazione della formazione a cura del gruppo di ricerca sulla Formazione dei NEV), a partire dai momenti di confronto teorico sino ad arrivare ad alcune risultanze emerse nell'ambito dei Seminari nazionali.

Tale **nuova fisionomia del Sistema Nazionale di Valutazione** emerge da una pluralità di interventi normativi recenti che toccano il lavoro dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di istruzione e di formazione nelle sue varie declinazioni inerenti l'autovalutazione, la valutazione esterna delle scuole, la valutazione della dirigenza scolastica, le rilevazioni nazionali sugli apprendimenti degli studenti, la partecipazioni alle indagini internazionali, la valutazione di sistema e, seppur tangenzialmente, la valutazione dei docenti. Tra le **fonti normative più rilevanti** van-

no senza dubbio ricordate il Decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 28 marzo 2013 dedicato alla disciplina del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione; la direttiva ministeriale n. 11 del 18 settembre 2014 inerente le Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici dal 2014/2015 al 2016/2017; la legge n. 107 del 13 luglio 2015 recante la “Riforma del sistema nazionale di istruzione e di formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”; il decreto legge n. 62 del 13 aprile 2017 dedicato alle “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato”.

Il Sistema Nazionale di Valutazione si fonda su **una concezione della valutazione orientata al miglioramento** con la speranza di ispirare – attraverso la piena restituzione dei risultati della valutazione alle scuole – riflessioni, stimolare azioni correttive e promuovere forme di apprendimento organizzativo in ambito scolastico. La valutazione dei principali punti di forza su cui far leva e dei punti di debolezza da superare può infatti favorire il percorso che le scuole devono intraprendere al fine di implementare i cambiamenti necessari, sviluppando la propria specifica capacità di apprendimento e di ottimizzazione dell’efficacia.

Se è vero che la valutazione esterna delle scuole è un processo a sé stante, allo stesso tempo è bene ricordare come esso segua il medesimo quadro teorico del processo di autovalutazione scolastica: **l’autovalutazione è, infatti, l’altro grande pilastro del Sistema Nazionale di Valutazione** che affianca le visite di valutazione esterna. Dal 2015, infatti, tutte le scuole italiane devono riflettere criticamente sul servizio formativo da loro offerto e redigere, in formato elettronico, un **Rapporto di Autovalutazione (RAV)**, sulla base del quale, a partire dall’anno scolastico 2015-2016, hanno elaborato il Piano di Miglioramento e il Piano Triennale dell’Offerta Formativa. Il quadro teorico della valutazione scolastica – su cui si fonda tanto il processo di autovalutazione quanto quello di valutazione esterna – è ispirato da diverse finalità: in primo luogo quella di offrire una valutazione descrittiva, oltretutto capace di fornire un’accurata descrizione del contesto e delle risorse; in secondo luogo, grazie a un intento metodologico-riflessivo, quella di mettere in luce il percorso stesso del processo valutativo o autovalutativo; in terzo luogo quella di proporre un percorso intrinsecamente valutativo sugli esiti e sui processi; e, infine, quella di manifestare una valenza proattiva che dovrebbe spingere le scuole a individuare priorità e obiettivi di sviluppo e miglioramento.

Tra i dati del Rapporto di Autovalutazione che i Nuclei Esterni di Valutazione hanno il dovere di leggere e prendere in considerazione figurano preziose indicazioni circa il contesto e le risorse delle istituzioni scolastiche

prese via via in esame, come per esempio informazioni circa la popolazione scolastica, il contesto economico, sociale e territoriale di riferimento e le risorse professionali presenti all'interno della scuola. Questi indicatori consentono alle scuole di confrontare la propria situazione con i valori medi in un quadro più ampio. Le aree del RAV inerenti gli esiti e i processi si soffermano con particolare riguardo sui risultati scolastici, sui risultati nelle prove standardizzate nazionali, sulle competenze chiave europee, sui risultati a distanza; così come sulle pratiche educative e didattiche (dal curriculum, agli ambienti di apprendimento, ai temi inerenti l'inclusione e la differenziazione e la continuità e l'orientamento); e sulle pratiche gestionali e organizzative con precipuo riguardo all'orientamento strategico e organizzativo della scuola, per la valorizzazione delle risorse professionali interne e per l'integrazione di ciascun istituto scolastico con il proprio territorio e le proprie famiglie di riferimento. Le scuole, grazie alle **domande stimolo del RAV**, riflettono criticamente sullo stato dell'arte dei risultati raggiunti sino a quel momento in ciascuna delle aree su cui il RAV propone una riflessione al fine di individuare i punti di forza e i punti di vulnerabilità. È dopo questa fase di autoriflessione propriamente valutativa, che inizia un percorso proattivo il cui precipitato è chiaramente esplicitato dalla scuola nel Piano Triennale dell'offerta formativa – altro documento cui il NEV ha il compito di dedicare particolare attenzione prima della visita – grazie all'individuazione delle priorità e degli obiettivi finalizzati a impostare e guidare il miglioramento della propria situazione.

La triangolazione dei profili professionali impegnati nella valutazione esterna è l'elemento strategico della formazione dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), con la coordinazione di un dirigente tecnico (figura altrimenti nota come "ispettore"), e due profili selezionati direttamente dall'INVALSI, ovvero sia un profilo proveniente dal mondo scolastico, al quale è richiesto il possesso di conoscenza ed esperienze maturate nei diversi processi di gestione, organizzazione scolastica, trasmissione delle conoscenze e valutazione esterna e autovalutazione delle scuole, e un profilo proveniente dal mondo della ricerca accademica e delle professioni cui è richiesto un pre-requisito di conoscenza ed esperienza maturate nelle metodologie della ricerca valutativa, nella valutazione delle organizzazioni formative e non formative e nella valutazione progettuale. Agli esperti selezionati dall'INVALSI sono poi da aggiungere 33 docenti individuati dagli Uffici Scolastici Regionali del MIUR con procedure di selezione pubblica per il supporto allo stesso Sistema Nazionale di Valutazione.

Con riguardo alla **differenziazione dei ruoli** tra i tre diversi componenti dei NEV, occorre ricordare come al dirigente tecnico ministeriale sia deman-

dato il compito di assicurare la legittimità dell'intero processo valutativo, di avviare e gestire i rapporti con le autorità scolastiche e di supervisionare gli aspetti formali del procedimento e, infine, di assicurare la collegialità del giudizio alla fine del percorso di valutazione. Il profilo professionale interno alla scuola (un dirigente scolastico o un insegnante) ha anche il dovere di conoscere nel dettaglio le fonti normative di ambito scolastico e di essere esperto di una specifica branca disciplinare in ambito didattico-formativo. Al profilo professionale proveniente dal mondo della ricerca valutativa e delle professioni, è invece domandato con particolare riguardo di possedere competenze metodologiche e di lettura e analisi dei dati di processo e di contesto. La chiave di volta del lavoro del Nucleo Esterno di Valutazione scaturisce quindi proprio dalla triangolazione tra le tre diverse sensibilità personali e professionali coinvolte, ovverosia da una sinergia capace di condurre a un sostegno reciproco – un vero e proprio co-tutoraggio – tra i tre componenti del Nucleo Esterno di Valutazione: insomma, la presenza di profili diversi all'interno del NEV garantisce la disponibilità di una pluralità di conoscenze e competenze. La divisione dei ruoli cui si è accennato trae origine da motivazioni pratiche e teoriche che implicano la già ricordata triangolazione dei punti di vista e l'ottimizzazione dei tempi della tre giorni di visita di valutazione esterna della scuola; nondimeno va ricordato come, a ciascun componente del NEV, sia parimenti domandato di occuparsi di tutte le fasi della valutazione esterna (i momenti prima, durante e dopo la visita) e di concorrere con pari responsabilità rispetto agli altri colleghi all'espressione dei giudizi finali.

La triangolazione è il vero e proprio metodo cardine dell'intero processo di valutazione esterna, in quanto essa consente di ottenere numerose evidenze scaturite dal **confronto tra diversi metodi e differenti fonti** e di incrementare la validità euristica dei risultati dell'azione di ricerca. Nell'ambito della visita di valutazione esterna, ancora, la triangolazione si realizza attraverso il confronto costante tra i dati raccolti con metodi diversi (per esempio questionari e interviste), provenienti da fonti diverse (documenti, interviste, osservazione diretta), che esprimono un punto di vista giocoforza plurale tra i soggetti che vivono la scuola (genitori, docenti, dirigenti, studenti...).

Nell'ambito del percorso di formazione coordinato dall'INVALSI e rivolto alla platea di seicento esperti in valutazione esterna delle scuole provenienti da tutta Italia e suddivisi per aree geografiche (Nord, Centro e Sud), si è elaborato un programma concentrato sulla trasmissione di competenze e metodologie di ricerca inerenti il funzionamento del sistema scolastico italiano, la lettura e l'interpretazione dei dati relativi agli esiti scolastici e ai processi organizzativi e gestionali delle scuole, la conduzione delle interviste individuali e collettive con tutti gli stakeholder del mondo della scuola

(dirigenti scolastici, docenti incaricati di funzioni strumentali, personale amministrativo e tecnico, studenti e genitori). I seminari hanno offerto anche l'opportunità di approfondire la pluralità di strumenti messi a disposizione dall'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI con particolare riguardo per il **Protocollo di Valutazione Esterna**, lo strumento che guida il Nucleo Esterno di Valutazione nell'espletamento della visita e che soprattutto rende uniformi le modalità della valutazione esterna: alla base vi è il principio secondo cui la stessa scuola sarebbe valutata nello stesso modo qualora fosse sottoposta a visita da parte di un diverso Nucleo Esterno di Valutazione rispetto a quello che effettivamente ha condotto la visita.

Ma i Seminari nazionali hanno altresì rappresentato una preziosa occasione di dibattito relativamente alle qualità, attitudini professionali utili all'elaborazione di un nucleo di competenze professionali fondamentali per il proficuo lavoro del valutatore, con specifico riguardo per il senso di eticità e di responsabilità, di lettura dei dati, di disponibilità e capacità di ascolto di interlocutori diversi, oltre che di capacità di lavorare in sinergia, di una dote fatta di tolleranza e mitezza da utilizzare nei quadri più complessi. **Un ventaglio di competenze** tali da consentire un esercizio della valutazione in ottica formativa attraverso la stesura di rapporti di valutazione efficaci e chiari nelle loro prese d'atto e indicazioni, così come di condurre dialoghi professionali con il personale scolastico sui processi organizzativi, di apprendimento, oltre che sugli esiti della valutazione stessa.

Come abbiamo visto, le visite di valutazione esterna delle scuole rappresentano uno dei due grandi pilastri – insieme al processo di autovalutazione – del Sistema Nazionale di Valutazione. Esse sono previste, per ora, per un campione statisticamente rappresentativo di scuole italiane (l'obiettivo a breve termine che all'INVALSI è stato richiesto di ottemperare è quello di programmare visite esterne nel 10% delle scuole italiane), ma la logica è quella di un processo di contaminazione che possa allargare lo spettro delle scuole consapevoli e capaci di identificare tutte *le leve utili per impostare il miglioramento* che la valutazione può consentire.

I Nuclei Esterni di Valutazione ripercorrono tutti i passaggi del complesso processo di valutazione, tenendo conto di qualsiasi elemento ritenuto rilevante per comprendere la situazione della scuola. La valutazione esterna condotta dai NEV ha, in particolare, il compito di raccogliere informazioni utili a capire quali interventi siano indicati per impostare le azioni di miglioramento intraprese dall'istituzione scolastica. In questo senso, infatti, gli esiti della valutazione esterna forniscono alle scuole preziosi elementi e indicazioni per la messa a punto, l'attuazione e la modifica dei Piani di miglioramento.

I numeri dei Seminari nazionali sulla valutazione esterna

Abbiamo incontrato Flora Morelli, responsabile presso l'INVALSI del procedimento di selezione degli esperti di valutazione candidati a partecipare ai Seminari nazionali sulla valutazione esterna delle scuole per una panoramica riguardante il numero delle domande pervenute.

Dottoressa Morelli, le chiederemmo anzitutto di ricordarci quante visite di valutazione esterna si sono tenute negli ultimi anni?

La portata delle visite di valutazione esterna nelle scuole distribuite su tutto il territorio nazionale, isole comprese, è vasta, basti pensare che negli anni scolastici 2016-2017 e 2017-2018 sono state previste 595 visite di valutazione esterna di cui 375 scuole sono già state valutate nel corso della prima tornata (da ottobre 2016 a maggio 2017), mentre 220 visite sono state organizzate nella seconda tornata che si è espletata alla fine del 2017.

Un'operazione numericamente importante che ha richiesto di selezionare nuovi candidati componenti dei Nuclei Esterni di Valutazione per i prossimi anni...

Esattamente, infatti l'Istituto Nazionale ha indetto una procedura selettiva per la partecipazione a corsi formativi finalizzati alla costituzione di un elenco di esperti di valutazione esterna delle istituzioni scolastiche con determinazione n. 288/2016 e successiva integrazione n. 291/2016. Nel procedimento era altresì previsto lo svolgimento di attività di studio e ricerca nell'ambito del Progetto Valu.E., cofinanziato con risorse europee, riferito alla programmazione europea 2014 – 2020 – profili A e B (cfr. SEL 6/2016 INVALSI). Le domande potevano essere presentate entro l'11 novembre 2016 attraverso l'inserimento di dati in una piattaforma telematica predisposta appositamente dall'INVALSI. Non era prevista l'ammissione di altre forme di produzione e d'invio delle domande di partecipazione alla procedura di selezione.

Quali professionalità hanno potuto prendere parte alla selezione?

Il bando prevedeva 2 profili: A e B. Al Profilo A poteva accedere il personale afferente al mondo della scuola, mentre per il Profilo B, potevano candidarsi esperti non appartenenti al mondo della scuola secondo specifiche individuate da bando. Sono stati 3.806 i candidati che hanno partecipato alla selezione distribuiti su entrambi i profili suddivisi ciascuno su 3 macro-aree a seconda della provenienza geografica e dei criteri indicati da bando (Nord, Centro inclusa la Sardegna e Sud).

Quanti candidati hanno quindi effettivamente preso parte ai Seminari?

La commissione, dopo un lungo e accurato lavoro, ha predisposto 3 graduatorie per macro-area per il Profilo A e altrettante per il Profilo B, pertanto, come previsto dal bando, i primi 100 candidati per profilo e per macro-area per un totale di seicento candidati, sono stati coinvolti nei tre seminari di formazione, che si sono tenuti a Roma nei giorni dal 13 al 15 novembre per l'area Nord; dal 27 novembre al 1° dicembre per l'area Sud e dall'11 al 15 dicembre per l'area Centro. Ciascun seminario si è concluso con un test finale il cui punteggio, attribuito secondo criteri stabiliti da una commissione scientifica appositamente nominata, sommato ai punteggi ponderati precedentemente assegnati ai titoli, dà luogo a 6 graduatorie definitive, ossia 3 per profilo e area geografica come precedentemente indicato.



5. Appunti sulla Valutazione delle scuole

di Donatella Poliandri

A livello internazionale, e con interesse sempre maggiore anche a livello nazionale, i governi e i decisori politici che si occupano di educazione rivolgono un'attenzione particolare alla valutazione di studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, scuole e sistemi di istruzione. La usano come strumento per capire meglio come gli studenti progrediscono nei loro percorsi di apprendimento, per fornire informazioni ai genitori e alla società sulle performance, così come per migliorare la scuola, la dirigenza e le pratiche di insegnamento.

Considerando l'ambito della valutazione degli studenti, molti Paesi stabiliscono standard educativi che rappresentano quello che gli studenti devono conoscere o dovrebbero essere in grado di fare a differenti stadi del loro processo di apprendimento. Questo favorisce la valutazione, in ottica comparata, dell'esame dei livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti e una continua revisione degli indicatori impiegati, anche in relazione ai successi ottenuti dai Paesi nei vari ambiti.

I buoni rendimenti degli studenti vengono collegati anche al successo delle pratiche didattiche interne alle scuole, alla professionalità degli insegnanti, al buon funzionamento organizzativo della scuola e includono le tematiche relative alla gestione efficace da parte del dirigente scolastico. Anche per la valutazione delle altre componenti della scuola e delle istituzioni scolastiche vengono impiegati indicatori *ad hoc* che appositamente valutatori, o i corpi ispettivi che si occupano della valutazione esterna, applicano durante specifiche visite alle scuole. I risultati vengono usati per identificare sia le scuole che riescono a valorizzare e rendere efficace il proprio lavoro sia quelle che hanno bisogno di migliorare. Sono anche usati dai decisori politici per la valutazione trasparente del lavoro di dirigenti scolastici e insegnanti.

La valutazione è andata assumendo nel tempo una diversa fisionomia, adottando un approccio più comprensivo. Essa infatti non si focalizza più solo sui risultati degli studenti ma su aspetti più ampi che includono la valutazione esterna delle scuole, la valutazione di insegnanti e dirigenti, e un utilizzo esteso dei dati di performance degli studenti, anche in relazione ad altri esiti più ampliamenti intesi (come per esempio le competenze chiave europee).

Parallelamente a una progressiva acquisizione di maggiore autonomia decisionale e organizzativa da parte delle scuole, è andato modificandosi il volto della valutazione esterna. In essa infatti coesistono, bilanciati in termini diversi in relazione ai differenti Paesi, funzioni di controllo (*accountability*) e funzioni di sviluppo (*improvement*). Alle funzioni di controllo, che si concentrano sul grado di rispondenza, in termini normativi e amministrativi, alle direttive statali, si accompagnano sempre più anche funzioni di sviluppo che si rivolgono al senso di responsabilità della scuola e dei suoi operatori, al miglioramento delle pratiche didattiche e di gestione. L'autonomia, intesa come capacità di governo, comporta per le scuole un impegno nelle azioni di autodiagnosi (autovalutazione e monitoraggio della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento) e la capacità di realizzare processi di miglioramento; cresce quindi l'importanza dell'autovalutazione ed emerge una nuova domanda di valutazione a livello di scuola. Questo implica, tra l'altro, a livello nazionale, l'esigenza di fornire attività di supporto per le attività valutative delle scuole, come linee guida, strumenti per l'autovalutazione e sviluppo di sistemi di restituzione dei dati.

Dall'anno scolastico 2014-2015 il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è entrato a pieno regime. Come previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 2013, le scuole dopo aver realizzato una valutazione interna (autovalutazione), ricevono una visita di valutazione esterna da parte di Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) coordinati dai Dirigenti tecnici. Alla fase di valutazione segue la progettazione e implementazione di piani di miglioramento triennali da parte delle scuole.

L'entrata a regime del SNV è stata preceduta da alcune importanti sperimentazioni (i cosiddetti progetti prototipali Valutazione & Miglioramento, VSQ, VALeS), condotte da INVALSI e realizzate anche grazie al contributo dei Fondi PON 2007-2013, che hanno permesso di testare strumenti e procedure per i percorsi valutativi delle scuole. Tuttavia, l'estensione a livello nazionale del processo di valutazione è un passaggio importante che richiede un'analisi attenta delle modalità di applicazione delle procedure, dell'adeguatezza degli strumenti di valutazione e delle competenze degli esperti chiamati a valutare le scuole, nonché degli indicatori rilevati centralmente e offerti alle scuole per riflettere sui propri processi interni.

La valutazione esterna delle scuole nel SNV

A partire dall'anno scolastico 2014-15, anche l'Italia si è dotata di un sistema stabile di Valutazione delle scuole, come già avviene nella maggior

parte dei Paesi dell'Unione Europea e così come previsto dall'art. 6 del DPR 80/2013.

L'INVALSI ha infatti il compito di occuparsi non solo degli aspetti metodologici relativi all'elaborazione di strumenti, procedure e protocolli per la valutazione esterna delle scuole, ma anche della costituzione dei nuclei di valutazione, composti nel nostro Paese da un dirigente tecnico che svolge il ruolo di coordinatore del Nucleo, da un profilo interno all'istituzione scolastica con competenze afferenti alla gestione della scuola, all'autovalutazione e agli aspetti pedagogici e didattici (il cosiddetto Profilo A) e un profilo esterno alla scuola ma con competenze relative al presidio di procedure e protocolli e in grado di leggere i dati (il cosiddetto Profilo B).

L'INVALSI ha inoltre il compito della formazione del contingente ispettivo, ovvero della quota di dirigenti tecnici deputata a fare parte dei nuclei di valutazione.

Tali figure hanno subito un progressivo ridimensionamento numerico. Una passata generazione di ispettori, che ha operato dagli anni Ottanta e Novanta fino ai primi anni del Duemila, ha concluso il proprio percorso lavorativo senza avere avuto modo di formare una nuova generazione e trasmettere le competenze professionali acquisite, prima di andare in pensione. Una nuova generazione di dirigenti tecnici, entrata in servizio nel 2014, si sta occupando di Valutazione delle scuole e, limitatamente al triennio 2016-2018, 50 nuovi dirigenti tecnici sono stati inseriti nel sistema attraverso una procedura selettiva speciale, non concorsuale, esplicitamente prevista nella legge n. 107/2015 (comma 94) e destinati alla Valutazione delle scuole e dei dirigenti scolastici.

A partire dal 2010 l'INVALSI si è occupato della selezione e formazione anche degli altri esperti che compongono il nucleo di valutazione esterna (NEV) all'interno di alcuni progetti sperimentali (VALeS, Valutazione e Miglioramento). Tramite l'analisi delle loro caratteristiche professionali (sette di provenienza, anni di esperienza, titoli di studio ecc.) è stato definito nel nostro Paese un profilo generale dei valutatori reclutati dall'INVALSI. Di fatto questi valutatori sono impegnati a svolgere a pieno titolo i compiti valutativi dei dirigenti tecnici in qualità di coordinatori dei Nuclei.

Che la valutazione esterna nel nostro Paese, considerata come strumento di supporto cruciale al miglioramento delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, stia diventando un rilevante punto di riferimento per ristabilire equità nel sistema di istruzione e formazione italiano, lo evidenzia anche il fatto che un intero capitolo dell'*Atlante dell'Infanzia a rischio 2017*, curato da Giulio Cederna, edito da Treccani per Save the Children, e appena pubblicato, vi dedichi un intero capitolo ("Una valutazione da fare"). Come ho

cercato di argomentare insieme a Giancarlo Cerini nel corso di un'intervista a cura di Giulio Cederna pubblicata in questo stesso volume, in particolare, la nostra scuola, ad eccezione di sporadiche esperienze, non riceve alcun feedback relativamente alla propria azione, che invece, come tutta la letteratura scientifica nazionale e internazionale di settore sottolinea, rappresenta la chiave di volta per rendere "concreto" il cambiamento nelle comunità scolastiche. Tale importanza del feedback è sottolineata anche dagli stessi insegnanti delle scuole valutate, nelle occasioni in cui è stato possibile chiedere loro dell'esperienza vissuta. INVALSI ha, infatti, appena concluso una rilevazione che ha visto coinvolte circa 800 istituzioni scolastiche, fra le quali tutte quelle che, a oggi, hanno ricevuto anche la valutazione esterna (circa 400 istituzioni scolastiche). In tale rilevazione sono stati coinvolti tutti i dirigenti scolastici di queste scuole e circa 3.000 insegnanti che compongono i Nuclei di Autovalutazione delle scuole partecipanti. E il messaggio che emerge dalle prime analisi è esattamente questo: le scuole ritengono fondamentale il feedback ricevuto durante la visita, considerando la valutazione in ottica formativa rispetto al loro agire.

Appare quindi chiaro che se vogliamo realizzare un autentico sistema di valutazione e monitoraggio orientato ad ascoltare, interagire e a costruire un'interlocuzione di elevato livello con le scuole, dobbiamo aumentare significativamente il numero e la professionalità di tali "ispettori" o "valutatori" esterni.

Come sottolinea Cerini, infatti, «serve un investimento finanziario, ma ancor prima la convinzione politica e culturale che tutto ciò sia utile e importante per migliorare il sistema».

Lezioni apprese dal resto d'Europa (e che l'INVALSI cerca di fare proprie)

Come mette in luce il recente rapporto di Eurydice – la rete istituzionale che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei – *Assuring Quality in Education – Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, nella maggior parte dei Paesi europei il principale compito dei Corpi ispettivi è la valutazione esterna delle scuole e/o la valutazione del personale (dirigenti scolastici e insegnanti). Di fatto la figura dei dirigenti tecnici italiani, negli altri Paesi, risulta più assimilabile a una figura amministrativa, rivolta al controllo e all'applicazione delle leggi in senso proprio e dipendente stabile dei ministeri (locali, regionali o nazionali a seconda della tipologia di

amministrazione). Sotto questo punto di vista solo in Francia i compiti degli ispettori vanno dagli Esami di Stato, al controllo dell'applicazione delle leggi, al controllo finanziario, ma è altresì vero che in quel Paese tali figure non hanno una funzione valutativa per le scuole come quella espressa così chiaramente nel Sistema Nazionale di Valutazione del nostro Paese. Ricordiamo infatti che il DPR 80/2013 prevederebbe l'esclusività di tali figure proprio per la funzione della Valutazione delle scuole, sebbene tale esclusività sia, a oggi, nei fatti disattesa.

I cosiddetti corpi ispettivi sono corpi *indipendenti* dall'amministrazione scolastica (ad eccezione della Francia, appunto) e coinvolgono figure differenti – non tutte provenienti dal mondo della scuola. Tale indipendenza è garantita dall'essere al servizio presso gli istituti di valutazione dei differenti Paesi (ovverosia agenzie, enti, strutture al di fuori dell'amministrazione scolastica): è così per esempio in Danimarca, nella Repubblica Ceca, in Irlanda o in Estonia.

Nella maggior parte dei Paesi europei è richiesta una qualifica d'insegnamento per tali figure (almeno per una parte delle figure preposte alla valutazione) e un certo numero di anni di esperienza professionale reale (5/7 anni di insegnamento). In una dozzina di Paesi a queste figure se ne affiancano altre che hanno anche diverse professionalità nel campo della ricerca educativa, nella psicologia e in altri settori con differenti background professionali. L'Italia, per la sua scelta di individuare profili interni ed esterni alla scuola, è vicina per esempio al percorso compiuto in Islanda e in Portogallo, ma è così anche nel Belgio francese. In molti Länder tedeschi, per esempio sono coinvolti anche i rappresentanti del mondo delle imprese che a loro volta assurgono al ruolo ispettivo. In Svezia i valutatori hanno specifiche competenze in statistica e scienze politiche.

In generale l'attività di valutazione è considerata cruciale e preponderante per questi corpi. Lo dimostra il fatto che la SICI (Standing International Conference of Inspectorates), ossia la più grande associazione di corpi ispettivi in Europa e di cui l'INVALSI è membro per l'Italia, nel suo ultimo *Strategic Plan 2016-2020* pone come scopo principale la partecipazione attiva al dibattito internazionale sulla valutazione e sullo sviluppo della qualità in educazione.

Nella maggior parte dei Paesi europei le figure preposte alla valutazione sono perlopiù temporanee (3/5 anni), sia quelle provenienti dal mondo della scuola sia quelle del mondo accademico o di ricerca, o delle imprese sul territorio, pur svolgendo a pieno titolo mansioni valutative (o ispettive che dir si voglia, ma ricordiamo che tale termine nel resto d'Europa ha un significato assai differente da quello che ha nel nostro Paese). Ci sono dei motivi sia

metodologici sia pratici per utilizzare perlopiù personale temporaneamente dedicato a tale attività. In particolare per ciò che riguarda il primo aspetto l'idea di “restituire” in termini di servizio personale ai propri background professionali avendo avuto una tale esperienza significa concretamente costruire competenze decentrate dedicate alla valutazione. Queste figure tornano dai luoghi di provenienza e li “contaminano” delle loro esperienze, realizzando in vita e in tutti i contesti la cosiddetta diffusione della “cultura della valutazione”. In secondo luogo – soprattutto laddove la valutazione esterna delle scuole e/o del personale è molto estesa e coinvolge un grande numero di istituti e di persone – la temporaneità permette di superare eventuali e possibili conflitti d'interesse; permette inoltre di non costruire una “casta dei valutatori”. Di solito queste figure sono sottoposte a training intensivi, tirocini, periodi di prova e follow-up, rendendo quindi la sola la cornice costitutiva e organizzativa l'elemento dal carattere non temporaneo della valutazione esterna.



6. I gruppi di lavoro sulla Valutazione delle scuole: occasioni di confronto nei Seminari Nazionali

La Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato in occasione di questo numero – tutto dedicato, come abbiamo visto, ai Seminari nazionali di formazione degli esperti di valutazione esterna delle scuole – le ricercatrici dell'Istituto Monica Perazzolo e Stefania Sette che lavorano nell'ambito del Progetto PON Valu.E e dell'Area Innovazione e sviluppo INVALSI.

Tra i molti temi affrontati con le due ricercatrici, abbiamo pensato di approfondire soprattutto la rilevanza assunta nell'ambito dei Seminari nazionali dalle attività dei gruppi di lavoro sulla valutazione esterna delle scuole, che hanno rappresentato importanti occasioni di confronto tra i candidati esperti di valutazione che hanno preso parte alle tre settimane di formazione di Roma. Le numerose esercitazioni dei gruppi di lavoro, infatti, hanno costituito sessioni di approfondimento teorico e operativo sul protocollo per la gestione delle visite di valutazione esterna e sulle strategie per la lettura dei dati della scuola, così come per la conduzione delle interviste individuali e di gruppo con tutti i protagonisti della vita scolastica italiana. Lettura dei dati e delle dinamiche processuali e relazioni con il mondo scolastico all'insegna

della valutazione formativa sono, infatti, i più importanti strumenti per il lavoro del buon valutatore esterno.

Monica Perazzolo, come nasce l'idea di arricchire i Seminari nazionali sulla valutazione esterna con panel dedicati al lavoro di gruppo e come sono condotte le esercitazioni?

Le modalità di conduzione dei gruppi di lavoro e delle esercitazioni di gruppo nel loro formato organizzativo sono la risultanza dell'esperienza consolidata in questi anni grazie ai progetti prototipali che hanno portato alla costruzione della piattaforma teorica del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) come i Progetti VALeS e Valutazione & Miglioramento. Le sessioni dedicate ai gruppi di lavoro svolgono una proficua funzione di completamento rispetto alle sessioni plenarie, andando, da un lato, a fissare i concetti enunciati dai relatori e, dall'altro lato, simulando modalità di interazione realistiche con cui i futuri componenti dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) si confronteranno durante le visite di valutazione esterna delle scuole. Noi ricercatori, nell'ambito di queste sessioni di lavoro collettive, andiamo ad approfondire il quadro teorico inerente la valutazione esterna e a presentare passo passo il protocollo che è finalizzato a orientare e scandire nel dettaglio le tre giornate di lavoro della visita di valutazione esterna, suddividendo i momenti tra il "prima", il "durante" e il "dopo" la visita. I momenti in cui nei gruppi di lavoro ci si sofferma sulle informazioni già presentate in plenaria si rivelano fondamentali in quanto aiutano i partecipanti a fissare con successo i concetti chiave del lavoro che essi saranno poi chiamati a mettere in pratica. I gruppi di lavoro permettono loro anche di fare ordine rispetto a una mole di informazioni sulla valutazione esterna – dalla sua normativa alla prassi – che negli anni si è fatta sempre più ricca. Il momento successivo a quello di ripercorrere i concetti emersi in plenaria è quello di procedere con l'applicazione pratica dei concetti e degli strumenti appresi "come se" si fosse effettivamente a scuola a condurre una visita di valutazione esterna. Ci siamo soffermati, per esempio, sull'esame della documentazione scolastica attraverso esercitazioni sulla lettura dei dati e dei documenti come il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), il RAV (Rapporto di Autovalutazione), l'analisi dei risultati delle prove standardizzate nazionali curate dall'INVALSI e degli esiti dei risultati scolastici, così come dei processi inerenti le pratiche educative e didattiche e le pratiche gestionali e organizzative. Il nostro ruolo di tutor consiste nel saper fornire un supporto teorico e nell'orientare i futuri componenti dei NEV circa la modalità di creazione e sviluppo delle relazioni interpersonali che si presenteranno nel corso delle visite di valutazione

esterna delle scuole. Per esempio quest'anno abbiamo ritenuto opportuno approfondire la parte relativa all'analisi normativa, un contesto sempre in evoluzione di cui è necessario ricostruire i momenti salienti, soprattutto per affinare le competenze degli esperti di valutazione che non provengono dal mondo della scuola, ma da quello della ricerca e delle professioni, favorendo attraverso un buon bagaglio teorico la possibilità di entrare in contatto proficuamente con il mondo della scuola e con il linguaggio con cui essa si esprime. Le esercitazioni di gruppo offrono, infatti, la possibilità di prendere dimestichezza con le parole e i concetti cari alle scuole, alle professionalità che vi operano, così come ai genitori e agli studenti. Ricordiamo, infatti, che nel corso delle interviste individuali e di gruppo cambia via via l'interlocutore di riferimento del NEV e, per questa ragione, il Protocollo prevede e fornisce delle interviste elaborate nella cosiddetta modalità "semi-strutturata", predisponendo delle domande-chiave che però spetta a ciascun valutatore calibrare a seconda del momento specifico della visita che concretamente il NEV conduce: il linguaggio che si utilizza con il dirigente scolastico, per esempio, non può che essere infatti profondamente diverso rispetto al modo di rapportarsi che si realizza nell'ambito delle interviste collettive con gli studenti. Per le esercitazioni, in particolare, abbiamo scelto i dati di due istituzioni scolastiche (una del primo e una del secondo ciclo d'istruzione) che offrono un quadro molto dettagliato di tutte le informazioni che occorrono ai componenti dei NEV. Insomma, il momento della visita vera e propria, quello che nel Protocollo da noi elaborato chiamiamo il "durante" la visita, è sempre fondamentale al fine di verificare, smentire o confermare l'impressione che i valutatori si sono fatti nel momento preliminare di lettura della documentazione scolastica. È qui che si entra nel vivo della discussione circa l'atteggiamento del valutatore come figura professionale: il valutatore deve infatti saper entrare con atteggiamento "mite" a scuola, con l'intento di volerla conoscere, confrontandosi con tutte le persone che la vivono (dai genitori, ai docenti, agli studenti), considerando ciascuno come un esperto del proprio campo. Ecco perché la sola analisi, per quanto attenta e puntuale, della documentazione scolastica e dei dati non può bastare, mentre occorrono anche il confronto diretto, e soprattutto l'ascolto. Attraverso una disamina attenta dei diversi momenti della visita confidiamo di aver saputo restituire l'immagine di una valutazione esterna che negli ultimi anni sta progressivamente assumendo una fisionomia più chiara in ambito scolastico, facendo leva su strumenti di lavoro e processi sempre più coerenti.

Stefania Sette, può spiegarci secondo quale tecnica sono condotte le “simulate” nei gruppi di lavoro e qual è il merito di contestualizzare il lavoro dei partecipanti in situazioni scolastiche verosimili?

Un ruolo di particolare interesse rivestono sicuramente le cosiddette sessioni “simulate”, momenti progettati all’insegna del *role playing* formativo, ovvero sia di quella tecnica che coinvolge i partecipanti nel ruolo di attori – o, a turno, di osservatori – spingendoli a mettersi nei panni della scuola valutata e facendo loro impersonare le diverse componenti dei NEV (vale a dire il profilo proveniente dal mondo della scuola, il profilo proveniente dal mondo della ricerca metodologica o sociale e il dirigente tecnico del MIUR), così come i professionisti della scuola (dal dirigente scolastico e il suo staff, ai docenti, al personale ATA), sino ai genitori e agli studenti. In questo modo si creano delle vere e proprie “scenette” molto verosimili che ricalcano da vicino i diversi momenti della visita di valutazione suddivisi nei vari incontri individuali o di gruppo che il NEV intrattiene con le diverse componenti della scuola. L’elemento rilevante delle “simulate” è quello di proporre un apprendimento a più livelli: dal sapersi mettere gli uni nei panni dell’altro, all’esercitazione diretta sui vari aspetti della gestione della visita, sino all’osservazione dei colleghi partecipanti attivi in qualità di attori, un’osservazione che però non è mai “passiva”, ma anzi si rivela capace di far scaturire riflessioni che possono poi tornare utili agli esperti coinvolti nei gruppi, così come a noi ricercatori per avere un feedback circa i contenuti e le modalità con cui abbiamo condotto le diverse sessioni di lavoro. È in questo contesto che emerge a più riprese la “triangolazione” tra i diversi esperti che compongono il NEV: con il dirigente tecnico che assegna alla visita la necessaria istituzionalità e il profilo proveniente dal mondo della scuola che comprende facilmente linguaggi e dinamiche che si verificano negli istituti scolastici, laddove il profilo proveniente dal mondo della ricerca quali-quantitativa e delle professioni è un fine analista delle tendenze in atto e dei dati e rappresenta quindi una figura capace di limitare la possibile autoreferenzialità dell’ambiente scolastico. Queste differenze di competenze sono ben visibili nel corso delle simulate e si ripresentano ciclicamente nel lavoro sul campo: è poi demandato a noi ricercatori e agli stessi valutatori intendere questi diversi punti di vista quali elementi non divisivi ma anzi forieri di ricchezza.

La **direzione** e la supervisione scientifica delle attività formative dei Seminari nazionali sulla valutazione esterna delle scuole sono state affidate a Donatella Poliandri (Primo Ricercatore e responsabile per l’INVALSI dell’Area Innovazione e sviluppo e del Progetto PON Valu.E), il **coordinamento** alla ricercatrice INVALSI Sara Romiti. I **gruppi di lavoro** sono stati

condotti dall'allora Area di ricerca sulla Valutazione delle scuole dell'Istituto Nazionale¹ costituita da Paola Bianco, Graziana Epifani, Ughetta Favazzi, Francesca Fortini, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Lorenzo Mancini, Sara Manganelli, Flora Morelli, Monica Perazzolo, Elisabetta Prantera, Stefania Sette, Consuela Torelli, Emanuela Vinci. La **gestione degli aspetti organizzativi** e la logistica sono state curate da Nicoletta Di Bello (responsabile), Daniela Marinelli e Mattia Baglieri.



7. “L’inflexibile mitezza del valutatore”: la valutazione formativa vista dai corsisti

Nel corso degli ultimi mesi, la Redazione di *Valu.Enews* ha realizzato **numerosissime interviste ai partecipanti** ai Seminari nazionali di formazione sulla valutazione esterna delle scuole, interviste a partire dalle quali intendiamo offrire in questa sede alcuni spunti di riflessione. Considerate le moltissime informazioni raccolte con i quasi seicento candidati a entrare a far parte dei Nuclei Esterni di Valutazione italiani per il prossimo triennio, questo articolo non può certo porsi l'ambizione di rivelarsi esaustivo; l'obiettivo è, piuttosto, quello di offrire una panoramica dei punti di vista di esperti di valutazione formativa provenienti da tutta Italia, tra i quali figurano sia coloro che hanno già collaborato con l'INVALSI nell'ambito dei progetti sperimentali sulla valutazione esperta delle scuole, sia quelli che – pur avendo approfondito gli argomenti valutativi e organizzativi dal punto di vista teorico in ambito metodologico-sociale – si sono avvicinati solo più di recente alla contestualizzazione formativa della valutazione in ambito scolastico. I Seminari nazionali sulla valutazione esterna delle scuole, così come abbiamo avuto modo di approfondire nell'ambito di questa *special issue* di *Valu.Enews*, hanno coinvolto candidati provenienti da tutta Italia ma ripartiti in tre sessioni di approfondimento teorico-pratico di una settimana ciascuna suddivise a seconda della provenienza geografica (Nord, Sud e Centro). Gli esperti in valutazione, inoltre, hanno seguito un programma

¹ L'area di ricerca dell'INVALSI che, fino a settembre 2019, si è occupata da un punto di vista sia metodologico sia gestionale-organizzativo delle attività istituzionali relative all'autovalutazione e alla valutazione esterna delle scuole è l'Area 3 – Valutazione delle scuole. Da tale data, gli aspetti metodologici e di ricerca del settore sono affidati all'Area 5 – Innovazione e sviluppo.

formativo comune e sono stati coinvolti in gruppi di lavoro finalizzati, non solo a “fissare” i principali concetti teorici emersi nell’ambito delle sessioni plenarie, ma soprattutto a proporre un’accurata simulazione delle dinamiche e dei contesti relazionali che si verificano generalmente nell’ambito della tre giorni di visite di valutazione esterna nelle scuole italiane.

Ci siamo confrontati, in particolare, tanto con gli esperti provenienti dal mondo scolastico quanto con quelli provenienti dal mondo della ricerca e delle professioni di ambito psicologico, pedagogico e metodologico-sociale, concentrandoci con particolare riguardo sui feedback dei partecipanti al programma del corso, sulle esperienze pregresse e sulle ambizioni future nell’ambito del lavoro di valutazione, nonché sulla delineazione di quelle competenze che gli esperti ritengono necessarie per lo sviluppo e il radicamento del lavoro di Valutazione delle scuole.

Claudio Goisis è un insegnante di scuola secondaria superiore e professore a contratto di Metodi e strumenti per la valutazione presso il Dipartimento di Pedagogia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore. Ci dice: «In questi anni ho potuto assistere all’evoluzione e alla progressiva conquista di una propria fisionomia da parte del sistema di valutazione esterna delle scuole nel nostro Paese, che ogni anno si alimenta di nuovi raggiungimenti teorici e pratici e di un graduale aggiornamento normativo. Nel mio lavoro di componente dei Nuclei Esterni di Valutazione, insieme ai miei colleghi, mi sono sempre proposto di entrare a scuola in maniera rispettosa per osservare dinamiche relazionali, pedagogiche e organizzative della comunità scolastica. L’atteggiamento vincente è quello di osservare per comprendere, e mai quello di proporsi in modo imperativo o prescrittivo, evidenziando quello che secondo il NEV non va bene e quindi quello che la scuola valutata ha il dovere di fare o porre in essere. A tal proposito è fondamentale la presenza istituzionale del dirigente tecnico del Ministero che dota il Nucleo di autorevolezza e legittimazione istituzionale, nonché di quell’aderenza al dettato normativo di ambito scolastico, che appaiono gli ingredienti fondamentali per una corretta conduzione del percorso valutativo. La composizione dei NEV – che prevede la presenza di una figura di raccordo istituzionale, di una figura proveniente dal mondo scolastico e di una figura proveniente soprattutto dalla ricerca metodologica e sociale – è davvero l’elemento che rappresenta la chiave di volta di un approccio triangolare che consente di prendere coscienza, analizzare e poi sintetizzare in maniera costruttiva i tanti elementi diversi che vengono a emergere nell’ambito delle visite. Certo, ognuno di noi deve sempre tenere a mente quanto sia positivo un certo livello di “contaminazione” reciproca tra i diversi componenti del Nucleo: i nostri mondi

e linguaggi non devono essere troppo distinti visto che tutti ci relazioniamo comunque con il medesimo interlocutore, ovverosia la scuola, pur considerata nelle sue molteplici sfaccettature».

Maria Moceo è psicologa clinica e di comunità e si è sempre occupata, con particolare riguardo, di contesti svantaggiati. Anche Moceo conferma l'importanza di un atteggiamento non intrusivo nella relazione con il mondo scolastico: «A mio parere occorre che ciascuno dei futuri componenti dei NEV rispetti il proprio ruolo a partire dalle proprie specifiche competenze teoriche e operative senza preponderare rispetto al punto di vista altrui. Quando ci presentiamo a scuola, inoltre, penso sia doveroso un atteggiamento sempre rispettoso: partendo in punta di piedi, infatti, si riesce a conoscere più adeguatamente l'altro. Dopo anni di lavoro personale che ho compiuto in ambito valutativo-sociale, quello che mi ha particolarmente colpito e di cui ho potuto acquisire una maggiore consapevolezza durante questo percorso di formazione riguarda la specificità della valutazione orientata al miglioramento in ambito scolastico e dei molteplici strumenti elaborati e messi a punto dall'INVALSI che, seppure mai prescindano dal quadro di riferimento teorico e dall'elaborazione concettuale e di ricerca della valutazione metodologico-sociale generale, mi appaiono proficuamente calati nella specificità del contesto di istruzione e formazione del nostro Paese».

Carla Vetro insegna Laboratorio di Analisi dei dati presso l'Università degli studi di Salerno: «Da tempo collaboro con l'INVALSI nei progetti sperimentali che hanno progressivamente configurato il lavoro del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in Italia come i PON VALeS e Valutazione & Miglioramento, ma ogni volta che partecipo a un Seminario di formazione rimango piacevolmente stupita dalla mole di strumenti conoscitivi e interpretativi sempre nuovi e aggiornati dal punto di vista dell'elaborazione teorica che vengono messi a disposizione di noi corsisti. Anche io ritengo che la vera chiave di volta del processo di valutazione esterna nelle scuole, così come è stato teorizzato in Italia negli ultimi anni, risieda nella triangolazione delle competenze e dei punti di vista tra i diversi componenti dei NEV: ciascun valutatore, infatti, insieme al dirigente tecnico, mette a frutto le proprie competenze e fa leva su un punto di osservazione differente e autonomo, eppure alla fine è sempre bene che il NEV sappia trovare una via di integrazione tra i diversi punti di vista, tenendo a mente come la scuola ci percepisca sempre quale corpo unitario e soprattutto istituzionale. Il NEV, del resto, svolge un preciso compito istituzionale e pubblico, un elemento che non deve essere interpretato in ottica burocratica o con valenza negativa, ma anzi ricordando

che il NEV altro non è che una piccola istituzione che arriva sino alle diramazioni più periferiche del territorio nazionale. Per questo motivo è ancora più importante che ciascun professionista della valutazione esperta utilizzi con grande padronanza un lessico comune – fondato intorno al nostro paradigma operativo, ovverosia il Protocollo per la gestione delle visite di valutazione esterna – con fine di uniformità e di imparzialità pur nei contesti profondamente differenziati in cui ci troviamo a operare».

Lorella Carimali insegna matematica e fisica in un liceo scientifico milanese ed è collaboratrice presso l'Università LIUC di Castellanza del Centro di Ateneo per la ricerca educativa e l'aggiornamento; ha collaborato con l'INVALSI nei più importanti progetti PON in ambito valutativo-scolastico degli ultimi anni, visitando scuole di tutt'Italia, spesso in contesti difficili: «L'esperienza valutativa è una delle esperienze che mi ha arricchito di più sul fronte umano e professionale, e la concepisco esattamente dallo stesso punto di vista da cui concepisco l'insegnamento che ogni giorno compio nelle mie classi, ovverosia in un'ottica formativa e orientata al miglioramento. Come docenti, per esempio, siamo spesso abituati a intendere l'errore in maniera negativa e, se pensiamo a un compito in classe, ebbene sappiamo come l'insegnante venga spesso spinto a togliere una parte di punteggio finale a seconda della gravità dell'errore commesso; al contrario io ritengo necessario piuttosto impegnarmi nella comprensione dei motivi sottostanti all'errore, voglio capire come mai esso venga compiuto. In ambito scolastico concepisco, insomma, l'errore non tanto come limite ma come opportunità. Così, nel momento in cui indosso i panni della valutatrice, sono portata a considerare la scuola con lenti ad ampio raggio, con un metodo di indagine analitico che mi consenta quanto più possibile di farmi un'idea dei punti di forza e dei punti di debolezza che sono solita descrivere come possibilità che ci sono date per migliorare. Se penso alle visite di valutazione esterna che ho compiuto in questi anni non posso non ricordare non tanto la titubanza, quanto, all'opposto, la gioia di alcune istituzioni scolastiche nell'essere campionate per una visita di valutazione: i NEV sono quindi i portatori di un vero e proprio ruolo istituzionale perché in alcune realtà – penso ai territori in cui è più radicata la malavita organizzata – la presenza dello Stato purtroppo non si avverte con continuità e persino una visita di valutazione esterna della scuola locale diviene un'occasione di confronto per una comunità che si allarga oltre gli stretti confini scolastici. Il NEV, inoltre, è in grado di offrire una panoramica attendibile della situazione scolastica proprio facendo leva sulle diverse competenze in capo a ciascun componente del Nucleo di valutazione. Dobbiamo

tenere a mente il dovere di registrare con imparzialità di giudizio quello che osserviamo, ovverosia senza la pretesa di presentarci con un'idea già preconcepita di quello che ci aspetteremmo di trovare. La comunicazione degli esiti della valutazione, in questo senso, gioca un ruolo fondamentale e nella restituzione si misura tutta la nostra responsabilità giacché la scuola valutata finisce giocoforza e giustamente per portare con sé le nostre considerazioni che quindi si trovano ad avere un peso davvero rilevante nella critica alla situazione presente e nell'impostazione del cambiamento».

Sul quadro comune di riferimento tra i processi di autovalutazione e di valutazione esterna delle scuole pone l'accento **Maria Pirozzi**, dirigente scolastico nella Regione Campania: «Ogni scuola italiana è già chiamata a riflettere criticamente sulla propria offerta formativa, didattica, organizzativa e gestionale, nonché di contesto, all'interno del Rapporto di Autovalutazione, ma è significativo come negli ultimi anni, grazie alla progressiva presa di consapevolezza da parte del Legislatore dell'esigenza di un Sistema Nazionale di Valutazione, si stia consolidando la valutazione esterna in un numero sempre maggiore di scuole italiane, le quali hanno adesso la possibilità di guardarsi allo specchio, di avere una controprova per innestare il processo di cambiamento. Avere una concezione olistica di scuola significa poter avere in mano la possibilità di un feedback incrociato che, in maniera critica, sia capace di intrecciare le riflessioni autonome dell'ambiente scolastico con i punti di vista di professionisti della valutazione che padroneggino la lettura dei dati e siano anche capaci di formulare e assegnare indicazioni di processo. Tale sinergia tra la riflessione sul RAV e la visita di valutazione esterna può certo condurre il NEV in alcuni casi a dover approfondire i motivi per cui una scuola mostri informazioni scarse sotto alcuni profili oppure riveli criticità in taluni ambiti, eppure molte altre volte i NEV non possono che confermare i risultati emersi nell'autonomo processo di autovalutazione: insomma, l'azione dei NEV si pone quale riprova e completamento di un processo di valutazione esperta dal carattere complesso e organizzato proprio intorno a questi due pilastri. È proprio la complessità del processo di valutazione che richiede al NEV di essere configurato in maniera composita, con la compartecipazione di professionalità che conoscano il mondo della scuola, ma anche le norme e la metodologia dell'analisi organizzativa, all'insegna di un comune arricchimento reciproco e dell'istituzione con cui ci si confronta».

Sulle caratteristiche del lavoro di valutazione, interviene **Lucia Attimonelli**, ricercatrice in ambito metodologico-sociale e consulente di im-

prese ed enti di formazione: «Ho lavorato molto con i colleghi valutatori provenienti da diversi Paesi dell'Unione Europea e penso che noi italiani abbiamo bisogno di trarre spunto dalle buone pratiche che si verificano all'estero; penso che ci sia, per esempio, necessità di presentarci in modo più "smart", come dicono gli americani, ovvero sia in modo meno prescrittivo e mai corrucciato, manifestando senza posa la disponibilità all'ascolto nei confronti di un mondo dalle dinamiche molto complesse come quello scolastico. In questo senso è certamente necessaria una competenza tecnica che passi attraverso la conoscenza normativa, delle pratiche e dei modelli pedagogico-didattici, ma ancora più attuali e prioritarie sono forse le competenze relazionali e la capacità di interfacciarsi in modo trasversale con i tanti interlocutori diversi del mondo scolastico, con l'attenzione incessantemente rivolta ai diritti di cittadinanza che consentano a tutti gli studenti delle scuole di divenire con la crescita i protagonisti a pieno titolo della vita della nostra comunità».

Sull'ampio ventaglio di competenze di cui il buon valutatore scolastico deve essere dotato, si concentrano anche le considerazioni di **Rosaria Vinciguerra**, psicologa e consulente del Tribunale di Palermo nell'ambito del contrasto alla devianza minorile: «Il valutatore deve avere il proposito di un approccio scientifico al lavoro di valutazione, un lavoro che contempera una capacità diagnostica a una capacità analitica multi-dimensionale nell'andare a fondo rispetto ai processi scolastici in atto. In questo senso ritengo che piuttosto che dare per scontati alcuni aspetti perché magari si lavora con essi tutti i giorni, sia meglio praticare l'arte del dubbio che consente, attraverso domande sempre più approfondite e puntuali, di conoscere meglio la pluralità di aspetti che caratterizzano l'ambito scolastico. Penso, inoltre, che occorra insistere sulla delineazione di competenze personologiche e attitudinali rispetto al lavoro di valutazione visto che il mondo della scuola è un mondo certamente strategico per lo sviluppo, ma anche molto delicato e rappresentativo in certi casi di difficoltà economiche, familiari e sociali con cui non tutti sono sempre abituati a confrontarsi, soprattutto nelle aree più problematiche del nostro Paese».

Su una considerazione generale del percorso formativo offerto nell'ambito dei Seminari nazionali sulla valutazione esterna delle scuole si concentra, infine, l'intervista con **Daniela Mercante**, dirigente scolastico di due istituti comprensivi della provincia ragusana e alla sua prima esperienza nell'ambito della valutazione esterna dopo un percorso nell'ambito della valutazione della dirigenza scolastica: «Il Seminario nazionale sulla valutazione

esterna delle scuole ha rappresentato un'esperienza altamente formativa e di crescita professionale. Ho apprezzato l'offerta formativa generosa circa i molteplici strumenti da usare nel corso delle visite di valutazione esterna: è la conoscenza approfondita di tutti gli strumenti che il valutatore ha nel suo bagaglio – a partire da una solida conoscenza delle norme e delle prassi – a consentire una valutazione esterna dal carattere equo, uniforme e quanto più possibile oggettiva su tutto il territorio nazionale. Come ha messo in evidenza il dirigente dell'Ufficio IX del MIUR sulla Valutazione del Sistema nazionale di istruzione e formazione Damiano Previtali, l'ambizione è quella che i Rapporti di Valutazione esterna delle scuole possano essere resi fruibili e rendicontati socialmente e quindi uscire dalle sole stanze delle scuole. Ecco perché ritengo imprescindibile un comune approccio rigoroso da parte di tutti i futuri componenti dei NEV sia nella capacità di lettura dei dati sia in quella di redazione del rapporto e di restituzione alle scuole». Da Daniela Mercante arrivano infine i complimenti e gli auguri di buon lavoro alla Redazione di *Valu.Enews*, la nuova newsletter di divulgazione scientifica sulla Valutazione delle scuole pubblicata dall'INVALSI: «Ritengo molto importante il lavoro di divulgazione scientifica e teorica che la newsletter sta cercando di impostare e ho pubblicato il banner della testata della rivista nelle scuole che dirigo. Occorre infatti ricordare come la valutazione scolastica sia in primo luogo una valutazione di sistema e che il sistema scolastico coinvolge l'intero complesso della cittadinanza e non fa capo quindi solo al singolo dirigente scolastico, alla singola famiglia o al singolo docente, bensì a un'intera comunità. Penso ci fosse bisogno di un taglio fresco e arioso come quello della newsletter *Valu.Enews* che nulla toglie alla scientificità e al rigore metodologico ma anzi appare capace di veicolarlo a un pubblico più vasto cui troppo spesso sfuggono l'impegno e la responsabilità a cui ogni giorno il mondo della scuola italiana è chiamato».

Ringraziamo **Giancarlo Cerini**, già dirigente tecnico del MIUR e rappresentante del contingente ispettivo all'interno della Conferenza SNV, per aver coniato l'espressione “inflexibile mitezza del valutatore”.



8. Il punto di vista dei NEV e delle scuole valutate sulle riviste della scuola

di Mattia Baglieri

Il punto di osservazione dei componenti dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV), così come quello di alcune scuole campionate nel percorso di valutazione esterna, ha recentemente cominciato a permeare nel dibattito sulla scuola italiana e ad accompagnare lo sviluppo della fisionomia del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in ambito scolastico. Negli ultimi mesi, infatti, le riviste specialistiche che si dedicano ad approfondire le questioni formative nel nostro Paese hanno cominciato a ospitare le riflessioni sia dei valutatori esterni sia dei dirigenti tecnici del Ministero dell'Istruzione, così come di alcuni dirigenti scolastici coinvolti nel processo di valutazione.

OrizzonteScuola, per esempio, ha recentemente presentato il programma dei Seminari nazionali sulla Valutazione esterna delle scuole nell'articolo "Valutazione esterna delle scuole, le finalità. Seminari per esperti dei NEV" del 12 novembre 2017, un articolo che ha ricordato il compito assegnato all'INVALSI dalla legge per l'organizzazione delle visite di valutazione esterna delle scuole sulla base di un campionamento casuale sull'intero territorio nazionale. L'articolo, in particolare, ha concentrato la sua attenzione sui compiti dei Nuclei Esterni di Valutazione, a partire dalla raccolta di informazioni circa la formazione, la didattica e l'organizzazione della scuola. Il pezzo ha posto attenzione anche alla specifica modalità di composizione dei Nuclei Esterni di Valutazione, fondata intorno alla triangolazione delle competenze dei due valutatori esperti selezionati dall'INVALSI e sotto il coordinamento di un dirigente tecnico.

OrizzonteScuola, del resto, aveva già concentrato la sua attenzione sul tema delle visite esterne di valutazione all'inizio del 2017 con l'articolo dal titolo "Ispezioni valutative nelle scuole, come avvengono?", in cui Eleonora Fortunato si dedicava a raccogliere le opinioni della Professoressa Maria Angela Croce, dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "Francesco Crispi" di Ribera (AG), ricostruendo la missione di ricerca su cui si incentrano le visite di valutazione esterna a partire dal lavoro complesso e scientificamente organizzato dall'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI. Nel

corso dell'intervista, Croce si dedicava a ricostruire il quadro teorico e la sinossi cronologica che orienta il lavoro delle giornate di visita esterna presso la scuola campionata ed elencava i documenti più rilevanti che le scuole hanno il dovere di presentare e porre all'attenzione del Nucleo Esterno di Valutazione, a partire dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), dal Rapporto di Autovalutazione (RAV), dal Piano di miglioramento e dalla relazione a cura del dirigente scolastico al Piano annuale. Come Croce ha posto in rilievo, in particolare, l'analisi dettagliata della documentazione prodotta dalla scuola svolge soltanto una funzione preliminare rispetto al momento della visita vera e propria, giacché la lettura dei documenti è utile al NEV soprattutto per orientare al meglio le interviste individuali e collettive che si svolgono nella tre giorni di visita sul luogo. I documenti, infatti, sono sempre discussi con i protagonisti del lavoro di ogni istituto di volta in volta preso in esame al fine di far emergere i punti di forza e quelli di maggiore vulnerabilità. Croce metteva in evidenza come la visita costituisce «una sorta di controllo, di verifica del lavoro svolto, in una cornice sempre costruttiva e mai sanzionatoria». Rispetto al modo di affrontare la visita da parte del personale della scuola, l'intervistata sottolineava come il programma della visita consenta di creare un clima costruttivo e di interscambio intellettuale: «Si è trattato di una visita scientificamente organizzata in cui nulla è stato lasciato al caso; inoltre i tre componenti del Nucleo hanno avuto nei nostri confronti una gentilezza e un garbo esemplari e ci hanno dato consigli utilissimi». Rispetto all'impostazione delle interviste individuali e collettive, l'intervistata evidenziava come alcuni gruppi vengano indicati da parte della scuola, a fronte di altri scelti direttamente sul posto da parte dei NEV: «I genitori sono stati scelti da noi, così come gli studenti, mentre in NEV hanno scelto sia i docenti curricolari sia quelli di sostegno. Insomma è stata una verifica a tappeto su tutti gli aspetti sia gestionali, sia organizzativi sia pedagogico-didattici». Croce richiamava infine l'attenzione sull'importanza del processo valutativo orientato al miglioramento: «C'è ancora la tendenza a svalutare le pratiche di autoanalisi e autovalutazione, figuriamoci la valutazione esterna», anche se nell'ambito del processo di valutazione esterna alla scuola valutata è data la possibilità di mettere in risalto le proprie buone pratiche come per esempio le convenzioni con le associazioni sociali finalizzate a combattere il problema urgente della dispersione scolastica. O, ancora, di coinvolgere attivamente in forum di riflessione tanto i ragazzi quanto le loro famiglie rispetto all'importanza delle Prove INVALSI ai fini valutativi e di presa di coscienza dello stato dell'arte delle prestazioni degli studenti «per migliorare le eventuali disfunzionalità o incoraggiare a proseguire su un percorso vincente».

Rivista dell'istruzione ha invece raccolto il parere di Giorgio Cavadi, dirigente tecnico dell'Ufficio scolastico regionale per la Sicilia e coordinatore di alcuni Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole nell'articolo dal titolo "Cronache di un valutatore" (n. 5/2016, pp. 14-17). Cavadi si è concentrato soprattutto sul "modo di essere e di porsi" che deve caratterizzare il lavoro di un buon Nucleo Esterno di Valutazione: un gruppo di tre professionalità che devono entrare quasi "in punta di piedi" nell'ambiente scolastico, al fine di esaminare, riflettere criticamente e consegnare alla scuola suggerimenti, piuttosto che prescrizioni. Scrive, infatti, Cavadi: «In punta di piedi siamo andati ad ascoltare, a leggere, a domandare, a confrontarci con testimoni esperti, docenti, genitori, studenti, per vedere cosa andasse bene e cosa invece un po' meno. [...] Siamo stati attenti a suggerire e non prescrivere, cercando di orientare al meglio ciò che già era realizzato ma non pienamente compiuto, nella consapevolezza che si è tentato di restituire alle scuole un'automobile a cui è stato fatto un tagliando, con un motore che girava con qualche cigolio di troppo che avevamo ascoltato nella fase diagnostica e che speriamo di aver eliminato». Cavadi ha rivolto anche la sua attenzione al rapporto tra il processo di autovalutazione e la valutazione esterna, sottolineando con schiettezza come non sempre i risultati dei due processi siano perfettamente sovrapponibili: «Certamente, non sempre ha fatto piacere alle scuole vedere che il livello auto-assegnatosi nel RAV era abbastanza lontano da quello poi rilevato dagli esiti della valutazione esterna; ciò ha suscitato qualche malcelato mugugno, ma ci siamo parlati, confrontati, abbiamo letto le reciproche motivazioni confrontandole con la rubrica di valutazione, lavorando sull'integrazione dei diversi punti di vista piuttosto che sull'antitesi». Dopo essersi soffermato sul rilievo assegnato dai NEV alle Prove INVALSI come uno tra gli indicatori della situazione della scuola, così come sullo strumento del *Professional Dialogue* di cui i valutatori si avvalgono nella loro interazione con i valutati concependoli quali loro "pari", Cavadi ha posto in evidenza l'importanza di una valutazione orientata all'ascolto pluralista e partecipativo dei diversi soggetti che costituiscono la comunità scolastica: «L'incontro con i Nuclei di Valutazione [...] ha dimostrato che quando si dispone di buoni strumenti, di un team equilibrato e c'è chiarezza di intenti, la Valutazione delle scuole produce i suoi frutti, facendo emergere un inatteso, per intensità, bisogno di ascolto. Superati i primi timori e la diffidenza, dopo la prima mattinata in cui questi tre "rompiscatole" gironzolano per la scuola, viene fuori la richiesta di un incontro partecipato, di un'osservazione rivolta al consiglio, di una misurazione mirata al miglioramento, con la voglia di far bene per i nostri ragazzi».

Paolo Davoli, dirigente tecnico del MIUR presso l'Ufficio scolastico per l'Emilia-Romagna, è, infine, protagonista di due recenti interventi per la stessa *Rivista dell'Istruzione* (n. 3/2017) e per *Scuola7*. La settimana scolastica (n. 35 del 20 marzo 2017). Nell'articolo "Le visite esterne delle scuole e il miglioramento" per *Rivista dell'Istruzione* (pp. 42-46), in particolare, Davoli propone una lettura dei capisaldi del DPR 80/2013, ovvero il "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione", mettendo in evidenza soprattutto il carattere non ispettivo quanto piuttosto conoscitivo e propositivo delle visite di valutazione esterna: «La visita esterna non è un'ispezione. L'ispezione è necessitata da patologie, analizza lo straordinario problematico, è focalizzata da una determinata criticità e orientata alla risoluzione di uno specifico problema, esprime giudizi su comportamenti individuali. La visita esterna è orientata alla fisiologia della scuola, analizza l'ordinario, non è focalizzata su specifici aspetti, ma prende in esame le diverse dimensioni operative, esprime giudizi sull'organizzazione e non sui comportamenti professionali delle persone. Soprattutto è orientata al miglioramento dell'organizzazione. Infatti lo scopo della visita è quello di orientare la scuola a ridefinire i piani di miglioramento in base allo sguardo, esterno e impregiudicato, dei Nuclei di Valutazione Esterna». Dopo aver ricostruito i principali strumenti del Protocollo per le visite di valutazione esterna che guidano l'azione dei NEV nei diversi momenti tra prima, durante e dopo la visita, Davoli si dedica a presentare le prime risultanze del processo di valutazione esterna nelle scuole emiliano-romagnole. Ma, anche per lui, è soprattutto il "clima" che si instaura nelle scuole durante la tre giorni di lavoro dei NEV a dover catturare precipuamente l'attenzione. Scrive, per esempio: «Superate le ansie iniziali, il dialogo professionale coi NEV è stato in genere vissuto come un'opportunità dalle scuole, che si sono sentite prese in considerazione e si sono attivate mostrando il meglio di sé, ma anche lasciando "leggere" le proprie criticità. È quello che succede quando si incontrano persone e non ruoli, esattamente per questo la visita è necessaria (anche se costosa) e l'esame dei soli documenti non basta. Le scuole hanno capito che la logica era per il miglioramento e non per la classificazione».

Tutto improntato all'analisi spassionata circa lo stato dell'arte del processo di valutazione esterna delle scuole, ancora, è l'articolo – sempre a cura di **Paolo Davoli** – per *Scuola7* del 20 marzo 2017 dal titolo "SNV, visite esterne alle scuole: si riparte?", nel quale il dirigente tecnico si sofferma su quelle che egli stesso definisce "luci" e "ombre" della valutazione esterna. Se cominciamo dalle "ombre", l'elemento che preoccupa Davoli è soprattutto quello della difficoltà di organizzare nuove visite periodiche "di controllo"

nelle scuole già prese in esame mediante valutazione esterna e con cui si sia quindi già avviato un percorso. In questo senso la domanda di Davoli non nasconde una certa verità: «Le ombre: ci vediamo tra vent'anni? [...] La domanda che tutti ci poniamo è: quando andremo a regime? La sfida sembra essere quella di creare una platea allargata di figure di scuola (ispettori, dirigenti e docenti) che valutano le scuole pur continuando a viverne la quotidianità. Il sistema è oggettivamente sottodimensionato – aggiunge ancora Davoli – e a questo non può supplire il grande sforzo organizzativo di INVALSI. In Francia il corpo ispettivo è composto da 3.700 unità, mentre in Italia l'organico degli ispettori è di 192 unità, e quelli effettivamente in servizio sono molti meno. Il bilancio a disposizione dell'INVALSI è un decimo di quello olandese, e l'Olanda è più piccola della Lombardia...». Ma, a dire di Davoli, ci sono soprattutto le “luci” a confermare il rilievo venuto ad assumere dalle visite di valutazione esterna a testimonianza del fatto che non si possa tornare indietro rispetto al percorso intrapreso e, tra le luci, il successo maggiore sembrerebbe proprio quello che scaturisce da un atteggiamento rispettoso e scrupoloso da parte dei NEV nell'entrare in contatto proficuamente con l'ambiente scolastico: «I NEV non hanno largheggiato nei giudizi, né hanno banalmente ricalcato il giudizio dei RAV, ma sono entrati nel merito, per esempio – sulla base dell'esperienza dello stesso Davoli – solo tre scuole si erano assegnate un giudizio di “eccellente” in un'area, giudizio che è stato per tutte e tre abbassato dal NEV, mentre altre tre scuole si sono viste assegnare il giudizio “eccellente” in un'area in cui si erano date un giudizio inferiore. Le aree dove le correzioni di giudizio sono state maggiori sono Curricolo e Ambienti di apprendimento: questo deve farci riflettere, perché indica – sospetta Davoli – una minore capacità di autovalutazione delle scuole proprio nelle aree centrali dell'azione quotidiana in classe». E in questo senso – così come nell'indicare percorsi agibili sulla strada del miglioramento – l'azione proattiva dei NEV si rivela ancor più importante in chiave orientativa: «le scuole [infatti] fanno [...] fatica a passare dall'autoanalisi all'identificazione delle azioni necessarie in termini di priorità, traguardi, obiettivi di processo coerenti e ben strutturati».

Ancora su *Scuola7* il contributo della dirigente tecnica dell'USR Veneto **Franca Da Re** del 17 ottobre 2016 dal titolo “Valutazione delle scuole, valutazione dei dirigenti”, in cui Da Re interviene su alcune caratteristiche principali della valutazione esterna delle scuole a partire dalla competenza di ascolto del valutatore; dal dialogo professionale in ambito scolastico; dai due grandi pilastri dell'SNV ovvero il processo di autovalutazione e quello di valutazione esterna; dalla valutazione della dirigenza scolastica, e

sino all'importanza di una valutazione rigorosa e davvero terza rispetto alle dinamiche scolastiche. Nella fattispecie, nel paragrafo dedicato ad *Ascoltare la scuola*, Da Re rammenta il compito che il NEV ha in capo di incontrare tutte quante le diverse componenti del mondo della scuola al fine di ravvisare il punto di vista di ciascun attore della scuola: «A mano a mano che la visita si dipana, dirigenti, docenti, ATA, cambiano la propria percezione fino a considerare la visita come opportunità di narrare le proprie pratiche e nel contempo riflettere su di esse. Anche i docenti che non fanno parte dello staff di dirigenza e delle commissioni, quando vengono intervistati, raccontano con piacere la propria esperienza professionale e spesso verbalizzano il proprio compiacimento per il fatto di essere ascoltati». Sul tema della relazione tra valutatore e valutato, Da Re interviene nel paragrafo “Ci vorrebbe un amico (critico)”: «Lo sguardo dei valutatori si configura come quello di un “amico critico” che conosce la realtà delle scuole, ma in posizione neutra, tale da vederne punti di forza e punti di debolezza e da offrire contributi al miglioramento». Sulla necessità di una stretta relazione tra valutazione esterna delle scuole e valutazione della dirigenza scolastica, scrive Da Re: «Le due operazioni devono rimanere interconnesse, e uno sforzo [...] va fatto nel supportare la valutazione regolare di sistema, capace di orientare lo stesso dirigente al miglioramento condiviso, piuttosto che spingerlo a forzature personalistiche, nell'intento di non incorrere in valutazioni penalizzanti». Riguardo alla *terzietà della valutazione*, infine: «Un ultimo discorso merita la terzietà dei valutatori. Sia per la valutazione di sistema sia per la valutazione dei dirigenti, sarebbe importante che l'operazione venisse garantita da un corpo ispettivo indipendente, collocato in posizione di terzietà rispetto alla stessa amministrazione, al fine di garantire le scuole, i dirigenti e, in ultima istanza, la stessa amministrazione committente».



1. Il nuovo impianto delle prove INVALSI

di Roberto Ricci

Il decreto legislativo 62/2017 ha modificato l'impianto delle prove INVALSI, più profondamente di quanto si potrebbe immaginare a una prima lettura della norma. I cambiamenti riguardano le prove di tutti i livelli scolastici, ma in modo particolare le prove dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo e secondo grado. Per il terzo anno della scuola secondaria di primo grado il nuovo impianto delle prove INVALSI trova attuazione già in questo anno scolastico, più precisamente nel mese di aprile, mentre gli allievi dell'ultimo della scuola secondaria di secondo grado sosterranno le prove INVALSI a partire dal prossimo anno scolastico.

Vista l'imminenza delle prove INVALSI per la terza secondaria di primo grado, in questo Editoriale ci si concentrerà prevalentemente su questo grado scolastico, anche perché l'impianto delle prove INVALSI per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado sarà molto simile e con uguali finalità.

La prima novità della nuova prova INVALSI riguarda il collegamento con l'esame di Stato. A differenza di quanto è avvenuto fino al 2017, la nuova prova non si svolge più all'interno dell'esame di Stato stesso e non concorre direttamente alla determinazione del voto del singolo studente. Il suo svolgimento costituisce un requisito di ammissione all'esame di Stato, mentre l'esito della prova, distinto per le tre discipline di cui si compone (italiano, matematica e inglese), confluisce nella certificazione delle competenze,

consegnata a ciascun allievo e trasmessa alla scuola secondaria di secondo grado. Questa novità non è un cambiamento di poco conto poiché modifica in modo sostanziale lo scopo della prova INVALSI e in base a questo sono declinate tutte le soluzioni tecniche e operative alla base dello svolgimento della prova stessa.

La restituzione dell'esito della prova INVALSI mediante una certificazione delle competenze, articolata in livelli descrittivi di risultato, distinti per italiano, matematica e inglese, intende rafforzare il valore informativo della prova. La certificazione delle competenze è articolata in livelli descrittivi di apprendimento, raggiunti da ciascun allievo rispetto ai traguardi fissati dalle Indicazioni nazionali. Questo impianto della prova distingue in modo più preciso l'aspetto propriamente valutativo, che rimane di competenza esclusiva della scuola, da quello misuratorio rispetto ai traguardi che le Indicazioni nazionali fissano per tutti gli allievi al termine del primo ciclo d'istruzione. In questo modo, ogni studente, la sua famiglia e la scuola secondaria di secondo grado che lo accoglierà tra qualche mese avranno un'informazione in più rispetto al passato: la descrizione articolata e standardizzata del livello di competenza di ciascun studente rispetto all'italiano, alla matematica, alla comprensione della lettura (*reading*) e dell'ascolto (*listening*) dell'inglese. Si tratta di un'innovazione molto importante e che supera un elemento di criticità del vecchio impianto della prova nazionale, ossia la confluenza nel voto d'esame dello studente di una misurazione standardizzata che, per definizione, si deve attestare su traguardi generali e comuni a tutti gli allievi che terminano la scuola secondaria di primo grado.

Per realizzare questa importantissima innovazione l'INVALSI ha adottato le migliori metodologie di misurazione accreditate a livello internazionale, garantendo al Paese rigorosi standard scientifici per la misurazione delle competenze, mettendo quindi a disposizione delle scuole strumenti solidi e affidabili, anche nella prospettiva di promozione del miglioramento dei livelli di apprendimento degli studenti dei prossimi anni.

Un'altra innovazione importante per le prove INVALSI della scuola secondaria riguarda la modalità di somministrazione. Essa sarà per tutte le scuole secondarie, di primo e secondo grado, *computer based* (CBT) e online. Si tratta di una sfida ambiziosa per le scuole italiane, senza distinzione tra le diverse aree del Paese, ma che avrà effetti positivi che andranno al di là dello svolgimento delle prove INVALSI. Il potenziamento delle infrastrutture informatiche e della disponibilità della banda internet si tradurrà in un vantaggio generale per il sistema scolastico italiano, favorendo così il consolidamento delle competenze digitali dei nostri giovani, ma anche degli insegnanti e di tutti coloro che lavorano a scuola.

Le prove CBT consentono poi già da quest'anno l'introduzione di importanti elementi di innovazione e di flessibilità, sia per quanto riguarda l'impianto metodologico sia per quanto attiene le modalità di svolgimento. Con il passaggio al CBT è infatti iniziato un percorso di cambiamento che consentirà di giungere a breve a livelli di personalizzazione delle prove sinora impensabili, senza però ridurre la comparabilità degli esiti, anzi rendendola più robusta e affidabile. Già da quest'anno la somministrazione CBT consente di predisporre prove maggiormente in grado di rispondere alle esigenze specifiche degli allievi disabili e DSA certificati, senza modificare il valore informativo delle prove stesse, favorendo quindi un'inclusione realmente agita e non semplicemente dichiarata.

Infine, ma non da ultimo, le prove CBT permettono di automatizzare e centralizzare tutte le operazioni di raccolta dei dati e della loro elaborazione. Questo aspetto non riveste una rilevanza solo operativa, di per sé anch'essa molto importante, ma permette di elevare il livello di standardizzazione delle correzioni, specie delle domande a risposta aperta. In questo modo le informazioni che si possono trarre dalle prove standardizzate acquisiscono una maggiore forza e una maggiore utilità per tutte le molteplici comparazioni che esse consentono.

La terza rilevante novità di quest'anno è rappresentata dall'introduzione di una prova d'inglese al termine della quinta primaria, della terza secondaria di primo grado e, a partire dal prossimo anno scolastico, anche della quinta secondaria di secondo grado.

La prova INVALSI d'inglese rappresenta una novità assoluta per il nostro sistema scolastico e può essere uno strumento molto utile per promuovere l'apprendimento della lingua inglese. In prima applicazione, le prove INVALSI riguardano le competenze ricettive (*reading e listening*) e, in linea con quanto previsto dalle Indicazioni nazionali/Linee guida, esse sono esplicitamente e direttamente ancorate al QCER (Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue). La prova d'inglese per la quinta primaria è riferita al livello A1 del QCER, mentre quella per la terza secondaria di primo grado è una prova *bilivello* A1 e A2 e quella della quinta secondaria di secondo grado sarà una prova *bilivello* B1 e B2.

La scelta di prove *bilivello* intende rispondere positivamente e concretamente alla promozione del miglioramento dei livelli di apprendimento d'inglese degli studenti delle scuole italiane. Infatti, mediante una prova bilivello è possibile monitorare il grado di competenza non solo degli allievi che raggiungono i traguardi prefissati dalle Indicazioni nazionali/Linee guida, ma anche di coloro che ancora non hanno pienamente maturato le competenze previste per la classe frequentata.

Le novità appena illustrate costituiscono una sfida molto importante sia per le scuole sia per l'INVALSI. Certamente servirà del tempo per realizzare al meglio gli obiettivi ambiziosi del decreto 62/2017, sfidanti sia dal punto di vista dei contenuti sia da quello tecnologico-implementativo. Tuttavia, se la sfida sarà accolta in modo positivo e razionale, le possibilità di crescita equilibrata e solida per la scuola italiana sono veramente considerevoli. Troppo importanti per non impegnarsi al meglio e con le migliori forze.



2. L'INVALSI per Save the Children: alla scoperta dell'*Atlante dell'infanzia a rischio 2017*

di Ughetta Favazzi

Tutto dedicato al mondo della scuola l'*Atlante dell'infanzia a rischio 2017* di Save The Children Italia (Treccani, Roma) è ormai giunto alla sua ottava edizione, anche quest'anno curata da Giulio Cederna. Il volume – nell'anniversario della scomparsa di Don Lorenzo Milani – ha l'ambizione di presentarsi come moderna lettera alla scuola dal punto di vista degli studenti, in particolare di coloro che si trovano in condizioni di maggiore svantaggio ed è uno strumento importante per far luce sul tema della *povertà educativa* attraverso un percorso strutturato in sei capitoli. Le pagine dell'*Atlante* offrono al lettore l'accesso a un prezioso patrimonio fotografico e di dati che consentono di rappresentare la realtà dei bambini e degli adolescenti nella scuola italiana.

La Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato a Roma, presso la sede nazionale di Save the Children, proprio il curatore Giulio Cederna, insieme alla ricercatrice di Save The Children Diletta Pistono, per un approfondimento sui principali contenuti del volume: un focus che ha consentito di trattare diversi aspetti, tra i quali il tema della Valutazione delle scuole, visto che proprio dall'attività istituzionale e di ricerca di quell'area dell'INVALSI provengono molti dei dati pubblicati nel volume.

Parlare della scuola dal punto di vista dei ragazzi è il principio che ha guidato la redazione dei testi e rappresenta la caratteristica peculiare, l'anima dell'*Atlante*.

«Save the Children – spiega Giulio Cederna – è un'organizzazione che lavora con i bambini e con i ragazzi, il nostro punto di vista, pertanto, non

può che essere incentrato intorno al loro benessere. Ecco perché l'*Atlante*, rispetto ad altri lavori sulla scuola, si caratterizza per essere un lavoro scritto da persone che non lavorano con gli studenti dentro la scuola. Il nostro è uno sguardo che parte dal bambino che vive nei contesti difficili, un bambino che non concepiamo solo ed esclusivamente come studente ma a tutto tondo. In questo modo abbiamo l'ambizione di avvicinarci il più possibile proprio al punto di vista di Don Milani, che non è altro che il punto di vista di chi, lavorando nel sociale e mettendo le mani nei contesti più difficili, scopre che ci sono tanti problemi».

Per osservare da vicino il mondo della scuola, è stato fatto ricorso nel volume a diversi dati istituzionali e sono stati ascoltati numerosi esperti del settore. Tra i diversi contributi alla realizzazione dell'*Atlante*, accanto a ISTAT e MIUR, si segnala in particolare quello dell'INVALSI nell'elaborazione di dati specifici. Le ricercatrici che hanno contribuito alla redazione dei dati sono Patrizia Falzetti (dirigente tecnologo e responsabile del Servizio statistico di INVALSI), Donatella Poliandri (Primo Ricercatore INVALSI, già responsabile dell'Area Valutazione delle scuole, oggi responsabile dell'Area Innovazione e sviluppo e del Progetto PON Val.U.E) e Sara Romiti ed Emanuela Vinci, rispettivamente dell'Area Innovazione e sviluppo e dell'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI. Donatella Poliandri e Sara Romiti sono intervenute altresì nell'ambito del secondo capitolo, dal titolo "La scuola secondo noi", per sottolineare il ruolo centrale che il tema della Valutazione esterna delle scuole riveste con particolare riferimento al coinvolgimento degli studenti nell'analisi e nella valutazione del sistema scolastico.

A partire dal 2010, infatti, l'INVALSI, attraverso progetti "prototipali" quali Valutazione e Sviluppo Scuola (VALeS) e Valutazione e Miglioramento (V&M), ha voluto promuovere un modello di analisi e valutazione che fosse orientato ad ascoltare anche il punto di vista degli studenti nella comprensione dei processi e del funzionamento delle scuole. Questi progetti hanno, infatti, previsto la predisposizione e somministrazione di tre questionari finalizzati a indagare la percezione degli insegnanti, dei genitori e degli studenti rispetto ad alcuni fattori considerati rilevanti per la qualità della scuola. Nello specifico, il Questionario Studenti dei progetti VALeS e V&M, somministrato a oltre 60.000 bambini e ragazzi di scuole primarie e secondarie di I grado appartenenti ai 1.406 plessi scolastici coinvolti nei due progetti, ha previsto una serie di domande finalizzate proprio a esplorare le attività e le strategie didattiche realizzate in classe. Con la conclusione dei due progetti sperimentali, l'indicazione di assegnare valore allo specifico punto di vista degli studenti è stata recepita anche nell'ambito del nuovo Programma e protocollo per le visite di valutazione esterna nel Sistema Nazionale di Va-

lutazione (SNV) con l'obiettivo di rilevare il punto di vista degli studenti in relazione a diversi aspetti, quali il curriculum, la progettazione, la valutazione, l'orientamento, la differenziazione, l'inclusione, come si legge nel secondo capitolo dell'*Atlante*, al paragrafo "I questionari studenti VALeS e VM".

Si tratta di un aspetto, quello legato al coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione esterna delle scuole, su cui Giulio Cederna e Diletta Pistono si sono soffermati nel corso dell'intervista e ne hanno sottolineato l'importanza.

«Leggendo il protocollo insieme a Donatella Poliandri – raccontano ancora Giulio Cederna e Diletta Pistono – abbiamo cercato di capire quale ruolo rivestisse il punto di vista dei ragazzi per la valutazione esterna. In particolare, abbiamo cercato di capire se all'interno della valutazione fosse importante proprio il punto di vista degli studenti, uno specifico punto di osservazione non legato alla contingenza ma all'interesse reale che un ragazzo deve avere per la propria scuola guardandola come istituzione di promozione sociale della sua vita. E abbiamo scoperto che anche i ragazzi vengono consultati, aspetto che abbiamo molto apprezzato. Secondo la nostra esperienza questo processo di coinvolgimento dei ragazzi è stato recepito dalle scuole in maniera positiva, anche se si rintraccia ancora qualche resistenza, perché lo sguardo dello studente è sempre vissuto come potenzialmente molto critico. secondo noi il coinvolgimento dei ragazzi è davvero fondamentale per fare una scuola migliore; ecco perché chiediamo che si trovino sempre più forme per accogliere e per cercare di guardare i ragazzi come pieni interlocutori. I bambini e i ragazzi sono coloro che vivono la scuola tutti i giorni e siamo convinti che essi possano dare dei contributi al miglioramento del benessere della vita scolastica».

Studiare il mondo della scuola italiana, per dare voce agli studenti che la vivono ogni giorno, non può prescindere da un lavoro di analisi e osservazione del contesto in cui sono collocate le scuole. Le specificità territoriali del nostro Paese, infatti, fanno da sfondo alle caratteristiche delle istituzioni scolastiche. Come l'*Atlante* ha voluto mettere in evidenza, i territori della nostra penisola sono segnati da profonde differenze sul piano sociale, economico, culturale che, inevitabilmente, contribuiscono a generare disuguaglianze nell'accesso agli interventi di contrasto alla povertà educativa e all'abbandono scolastico. La programmazione di attività di opposizione a questi fenomeni è legata anche alla capacità della scuola di farsi comunità educante e di mettersi in rete con altre istituzioni scolastiche.

Come si evince dal Rapporto INVALSI (pubblicato nel 2016) *I processi e il funzionamento delle scuole*, a cura dell'allora Area Valutazione delle scuole, realizzato a partire dai dati del Questionario Scuola e dalle sperimentazioni di VALeS e V&M, il territorio gioca un ruolo decisivo nell'agevolare

o ostacolare la capacità delle scuole di fare rete. Se nel Nord-Est si evidenzia un'alta partecipazione alle reti (5-6 reti), con il 40% circa delle scuole del primo ciclo e il 46% circa delle scuole del secondo ciclo che dichiarano un'alta partecipazione alle reti, nel Sud e Isole si rileva invece la più bassa partecipazione alle scuole (1-2 reti), con il 24% delle scuole del primo ciclo e il 20% delle scuole del secondo ciclo che dichiarano di non aderire a nessuna rete, a fronte di una media nazionale pari al 14% circa.

Osservare l'impatto che il territorio manifesta sui processi e il funzionamento della scuola rappresenta per l'INVALSI uno dei principali obiettivi di ricerca, soprattutto alla luce delle specificità che caratterizzano la nostra penisola: «In questi anni, in linea generale, l'*Atlante* purtroppo ha confermato alcune tendenze, che da una parte sono un po' degli stereotipi ma nascondono anche profonde verità – spiegano Cederna e Pistono –. Se consideriamo tutti i macro-indicatori che abbiamo a disposizione, si confermano alcuni andamenti. Vediamo, per esempio, dei buoni risultati scolastici, meno dispersione, meno povertà assoluta e relativa al Nord rispetto al Sud. Ciò che consente di arricchire questo quadro è la possibilità di scendere sul territorio e vedere che ci sono delle scuole straordinarie che operano nelle periferie, così come realtà associative e reti di famiglie. Ma tutto questo non fa ancora sistema. Il problema principale che abbiamo cercato di mettere in luce a cinquant'anni dalla *Lettera* alla scuola di Don Milani è che in Italia non c'è un dispositivo per sostenere e rendere più attrattive le scuole di frontiera che operano nei contesti più fragili. Attualmente, infatti, l'unico meccanismo che consente di finanziare le scuole oltre l'ordinario è quello dei bandi, un meccanismo iniquo che finisce spesso per approfondire i divari. Le analisi PISA 2012 ci ricordano un dato paradossale: in Italia le scuole che presentano una percentuale maggiore di alunni svantaggiati tendono ad avere meno risorse rispetto alle scuole con una popolazione più favorita di studenti. Per perimetrare le priorità abbiamo la necessità di costruire un sistema articolato di indicatori, ovverosia capace di integrare fonti diverse e di leggere il territorio quartiere per quartiere, scuola per scuola. Per questo Save the Children si è battuta alla fine dello scorso anno, in occasione dell'ultima legge di bilancio, per far passare un emendamento che assegna finalmente a ISTAT il compito di individuare – in accordo con il MIUR, l'INVALSI e le altre istituzioni interessate – le aree prioritarie di contrasto alle povertà educative. Per poter impostare il cambiamento, infatti, serve una conoscenza sempre più informata dei territori educativi, servono mappe sempre più dettagliate».

La Redazione di *Valu.Enews* ringrazia Save the Children per il tempo dedicato all'approfondimento dell'*Atlante*.



3. I progetti educativi di STC: Fuoriclasse, Fuoriclasse in Movimento e il lavoro dei Punti Luce

di Ughetta Favazzi

Nel corso della sua missione alla sede nazionale di Save the Children Italia, la Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato **Carlotta Bellomi**, responsabile Unità Scuola, per parlare di **Fuoriclasse** e **Fuoriclasse in Movimento**.

Il programma Fuoriclasse è un intervento integrato rivolto a studenti, docenti e famiglie. È stato avviato nel 2012 dopo una fase di sperimentazione e ricerca avvenuta in sinergia con studenti e insegnanti. Al 2016 contava 8.758 adulti e minori beneficiari, raggiunti negli anni grazie agli interventi nelle città di Bari, Crotone, Milano, Napoli, Scalea e Torino. Attualmente il programma è attivo a Bari, Milano e Torino.

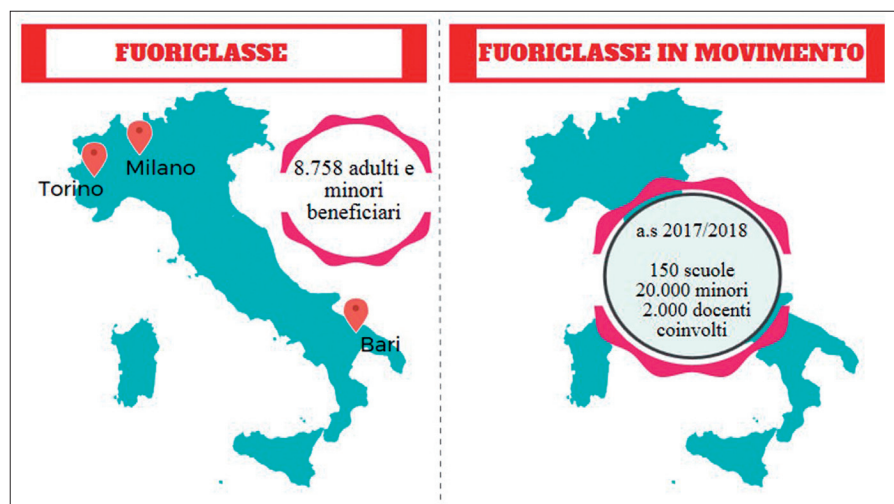
Fuoriclasse si caratterizza per alcuni elementi, primo tra tutti l'**approccio integrato**, vale a dire la promozione di attività destinante non soltanto ai ragazzi ma anche ai docenti e alle famiglie. Come spiega Carlotta Bellomi «quando vi sono dei casi di dispersione, gli attori coinvolti sono molteplici e la responsabilità è condivisa. È il sistema che non regge, un sistema formato da insegnanti, studenti, famiglie, educatori del territorio, istituzioni».

Un altro aspetto importante che contraddistingue il modello Fuoriclasse rispetto ad altri progetti esistenti sul tema della dispersione scolastica consiste nell'operare in **ottica preventiva**. «La dispersione scolastica – come spiega Carlotta Bellomi – si manifesta nelle sue forme più acute nel biennio delle superiori. Save the Children lavora invece a partire dalle primarie e dalle secondarie di primo grado, promuovendo un approccio preventivo che pone particolare attenzione ai momenti di passaggio. Nello specifico, noi lavoriamo con interventi biennali, la particolarità del nostro modello consiste nell'iniziare a occuparsi della dispersione scolastica fin dalle elementari».

Il terzo elemento che caratterizza il modello Fuoriclasse è l'**approccio multi-situato**. Come racconta ancora Bellomi: «Ci concentriamo principalmente nelle scuole che sono al cuore del nostro intervento ma proponiamo anche delle attività più diffuse sul territorio. Per esempio organizziamo dei campi scuola in natura e curiamo l'accompagnamento allo studio pomeridiano nei centri educativi».

Il modello Fuoriclasse punta anche a valorizzare il protagonismo dei ragazzi e una delle attività più significative di questo programma è quella dei Consigli consultivi, ovverosia «tavoli di dialogo tra una rappresentanza di studenti e una di docenti che si incontrano periodicamente durante l'anno per discutere dei problemi della scuola e per trovare soluzioni creative e efficaci per la promozione del benessere scolastico».

Nel 2017 Save the Children ha lanciato un nuovo programma, chiamato Fuoriclasse in Movimento, si tratta di un'azione collettiva che ha coinvolto nell'anno scolastico 2017-2018 ben 150 scuole di tutte le regioni italiane, per un totale di 20.000 minori e 2.000 docenti. Partendo dall'esperienza acquisita con Fuoriclasse, **Fuoriclasse in Movimento** vuole favorire il benessere scolastico a garanzia del diritto all'istruzione di qualità per tutti, con l'ambizione di contribuire al rinnovamento di metodologie e strumenti con cui affrontare il fenomeno della dispersione scolastica in Italia. Quest'ultimo progetto fa leva sul lavoro congiunto di Save the Children con le scuole: sono i docenti e i dirigenti coinvolti che hanno definito il manifesto di intenti e i criteri di adesione del Movimento.



Fonte: elaborazione INVALSI su dati Save the Children

Fig. 1 – Alcuni dettagli su Fuoriclasse e Fuoriclasse in Movimento

«Fuoriclasse in Movimento è stato progettato con le scuole: lo scorso anno abbiamo realizzato 14 tavoli territoriali in cui oltre 200 insegnanti di tutta Italia si sono confrontati e hanno scelto insieme a noi i 15 criteri di adesione. Inoltre, al nostro fianco abbiamo il “gruppo dei supporter”: una trentina di

insegnanti e dirigenti che ci aiutano a essere presenti sui territori e vicini ai bisogni e alle aspirazioni delle scuole. Fuoriclasse in Movimento vuole essere una rete a servizio del Paese, un contributo per migliorare la scuola a partire dal basso e dall'agire quotidiano: le azioni di benessere scolastico che le scuole si impegnano a realizzare in autonomia vanno proprio in questa direzione.

Se Fuoriclasse ci aiuta a fare la differenza nella lotta alla dispersione scolastica – conclude Bellomi – Fuoriclasse in Movimento offre la possibilità, dalla Valle D'Aosta alla Sicilia, di mettersi in rete per una didattica più inclusiva, per una maggior partecipazione di studenti, insegnanti e famiglie alla vita scolastica, per un rafforzamento di tutta la comunità educante per promuovere il successo formativo».

Programma di contrasto alla povertà educativa “Illuminiamo il futuro”

Save the Children ha lanciato nel 2014 la campagna “Illuminiamo il futuro” volta a contrastare la povertà educativa dei bambini e degli adolescenti che vivono in contesti svantaggiati, offrendo loro quelle opportunità educative di qualità indispensabili per una crescita sana.

Il programma presenta un intervento strutturato e sistemico finalizzato a mettere in rete tutte le risorse e le agenzie educative dedicate all'infanzia e all'adolescenza, basato su due assi strategici, integrati tra loro:

- 1) un intervento di tipo comunitario-territoriale: il centro ad alta densità educativa “a bassa soglia” aperto ai bambini, agli adolescenti (da 6 a 16 anni) e alle famiglie, coordinato da figure esperte e animato da educatori professionali e da volontari. Il centro garantisce ai bambini e agli adolescenti spazi a loro misura dove trovare opportunità di crescita e di sviluppo, dove svolgere gratuitamente e senza costi di iscrizione, assicurativi o di altra forma, attività educative e ludico-ricreative;
- 2) un intervento di tipo individuale-personalizzato realizzato attraverso l'erogazione di una dote educativa al minore o del sostegno materiale alla mamma o alla figura adulta di riferimento. La dote educativa consiste in un piano di supporto economico per la fornitura di beni e/o servizi educativi dedicato a bambini e adolescenti iscritti al centro che vivono in condizioni di disagio socio-economico certificato. L'individuazione dei beneficiari delle doti educative viene realizzata in sinergia con la rete territoriale con la quale sono strutturate le modalità di collaborazione: nello specifico sono coinvolti i servizi sociali, le istituzioni scolastiche, le parrocchie e le altre associazioni attive sul territorio.

La responsabile dell'Unità di povertà educativa di Save The Children Italia è Anna-paola Specchio.

Sul sito di Save the Children, nell'ambito della Campagna “Illuminiamo il futuro” è possibile conoscere nello specifico tutte le attività dei cosiddetti Punti Luce in cui si articola il progetto nelle diverse città italiane.



4. Il ruolo della Standing International Conference of Inspectorates (SICI) per una valutazione di qualità

La Standing International Conference of Inspectorates (SICI) è la principale associazione che riunisce gli ispettorati europei e le istituzioni che si occupano di valutazione in ambito educativo.

In questi anni caratterizzati dall'avvio e dalla messa a regime del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), per il nostro Paese è divenuto strategico l'interscambio teorico e la presa di coscienza delle buone pratiche valutative che il confronto diretto con le esperienze degli altri Paesi europei può apportare alla ricerca italiana in ambito valutativo-educativo.

Fondata nel 1995, la SICI conta attualmente 37 membri rappresentati dagli ispettorati nazionali e regionali dei principali Paesi europei. Il suo obiettivo principale è quello di supportare i membri attraverso l'organizzazione periodica di conferenze, workshop, progetti e forum di discussione sulle tematiche relative alle politiche scolastiche e dell'istruzione, con particolare riferimento ai temi della valutazione e del miglioramento. Tra le finalità dell'associazione figurano inoltre l'interscambio di informazioni inerenti i sistemi educativi e di valutazione dei Paesi membri, il supporto alla crescita professionale degli ispettori e dei valutatori scolastici e la realizzazione di progetti congiunti di valutazione tra i quali programmi di scambio ed esperienze di peer evaluation con lo scopo di migliorare la qualità dei sistemi nazionali di valutazione.

Il Piano Strategico elaborato per gli anni 2016-2020 individua tre assi principali per il lavoro della SICI, all'insegna del motto "better inspection for better learning": una valutazione migliore per un apprendimento migliore. La recente relazione della Presidente della SICI Chantal Manes nell'ambito del workshop annuale SICI su "The Impact of Inspection on Education Policies" (Parigi, 13-14 novembre 2017), ha ripercorso gli assi di lavoro strategici per la SICI e delineato gli obiettivi principali per gli anni a venire. Nella fattispecie, il primo asse concerne la delineazione delle competenze professionali degli ispettori e dei valutatori nei diversi contesti europei; il secondo asse di sviluppo concerne la relazione e l'interscambio tra gli enti valutativi dei diversi Paesi; il terzo piano di lavoro fa riferimento all'ambizione della SICI di intervenire nell'ambito della ricerca educativa e valutativa internazionale.

Per quanto concerne il primo asse di lavoro, la SICI propone ai suoi membri diverse azioni finalizzate a delineare e sviluppare le competenze professionali degli ispettori: un ambito di lavoro, quest'ultimo, che non può prescindere dal favorire il radicamento del linguaggio del miglioramento e della qualità nel lavoro degli enti valutativi e ispettivi. In questo contesto, nelle recenti conferenze internazionali organizzate dalla SICI, l'associazione internazionale ha confermato il suo ruolo di raccordo tra le diverse esperienze di lavoro e di ricerca messe a punto nei Paesi membri, soprattutto grazie all'introduzione di un National Coordinator, previsto quale figura cui viene assegnato il ruolo di emissario nazionale e locale rispetto al lavoro dell'associazione, con l'occhio rivolto alla divulgazione e all'informazione sul territorio nazionale di appartenenza rispetto ai principali trend in atto a livello internazionale nel lavoro valutativo.

Nell'ambito del suo secondo asse di lavoro, ovverosia l'impegno a favorire l'interscambio tra gli enti valutativi dei diversi Paesi membri, la SICI ritiene imprescindibile una vera e propria "partnership" tra gli associati di tutti i Paesi membri, anche attraverso progetti speciali di sviluppo del lessico della valutazione in ambito educativo cui partecipino almeno tre Paesi membri (è l'ambito delle cosiddette *cross inspectorates connections*, termine usato proprio in riferimento alla trasversalità dell'azione di ricerca cui ciascun membro è chiamato nella sua relazione con gli altri). Secondo lo Strategic Plan, infatti, solo la costruzione e la possibilità di fruire di strumenti di lavoro che promanino da una comune visione della valutazione come miglioramento, può consentire lo sviluppo di una valutazione di qualità capace di far fronte alle sfide comuni poste alla valutazione educativa in ciascun Paese che la mette in pratica.

Rispetto alla terza e ultima priorità di lavoro della SICI fino al 2020, ovverosia rispetto all'ambizione di intervenire nell'ambito della ricerca educativa e valutativa internazionale, l'associazione si impegna non solo a pubblicare un report annuale dei propri raggiungimenti teorici, ma anche a consultare puntualmente tutti i Paesi membri rispetto allo stato dell'arte e alle corrispondenti priorità di lavoro in ambito valutativo-educativo per renderne edotta l'intera comunità di ricerca internazionale sia durante le conferenze plenarie sia durante i workshop tematici organizzati ogni anno. Anche il sito ufficiale ha un ruolo, proponendosi come piattaforma che consente a ciascun membro di essere continuamente aggiornato e di prendere coscienza di ogni novità o strategia teorica che impatti la valutazione educativa a livello europeo.

Il lavoro della SICI trae ispirazione dal cosiddetto *Bratislava Memorandum* del luglio 2013, un documento prodotto dall'Assemblea Generale della

SICI tenutasi nella capitale slovacca, che, attraverso dieci “dichiarazioni”, sintetizza i principali cambiamenti in atto nella valutazione educativa dei Paesi europei, analizza per ciascuna di queste grandi e importanti tematiche lo stato dell’arte e il background del tema in oggetto e propone idee e soluzioni innovative per fronteggiare le problematiche e le sfide che si impongono all’attenzione della comunità valutativa europea in ambito scolastico.

Per approfondire il tema della relazione di ricerca con la SICI la Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato le ricercatrici INVALSI Donatella Poliandri, responsabile del Progetto Valu.E e National Coordinator per la SICI nel nostro Paese e Sara Romiti che ha partecipato per l’Italia a diversi incontri di ricerca organizzati proprio dall’associazione internazionale.

Donatella Poliandri, la collaborazione con la SICI rappresenta uno tra gli assi portanti del Progetto PON Valu.E che, nella sua “prima azione” Valutare la valutazione, si propone espressamente di “aderire alla proposta di peer review della SICI per avviare un percorso di valutazione e riflessione finalizzato al miglioramento di strumenti, protocolli e procedure della valutazione esterna”. Perché pensa che un’alleanza con questo organismo internazionale sia strategica?

Quando parliamo della Standing International Conference of Inspectorates stiamo parlando di un’importante associazione che riunisce gli esperti di Valutazione delle scuole e gli ispettori in Europa. Nel momento in cui il Sistema Nazionale di Valutazione è divenuto pienamente operativo ci è parso imprescindibile avviare una riflessione comune con i colleghi europei sotto l’egida dell’associazione che rappresenta l’autorità nel nostro campo d’indagine e di applicazione. L’INVALSI condivide la visione dello Statuto associativo in cui si specifica che l’obiettivo principale della figura degli ispettori e degli esperti di valutazione sia il sostegno alla qualità dei sistemi educativi nei diversi contesti nazionali. Confrontarsi con tutti i nostri colleghi europei significa essere calati in uno scenario diversificato che comprende non soltanto i Paesi in cui la Valutazione delle scuole rappresenta una pratica consolidata ed entrata pienamente a far parte della cultura (è il caso soprattutto dei Paesi del Nord Europa e dell’intero mondo anglosassone), ma anche con coloro che condividono con l’Italia una più recente introduzione dell’obbligatorietà della valutazione esterna delle scuole (penso per esempio ad altri Paesi mediterranei come la Spagna o il Portogallo). In particolare stiamo immaginando di impostare in tempi brevi scambi bilaterali e di peer review condotti sotto il coordinamento della SICI per l’aggiornamento delle competenze professionali dei nostri esperti di valutazione esterna delle scuole: sono certa che la possibilità di questi scambi possa significare un importante fattore di crescita professionale tanto per i nostri valutatori quanto per il nostro gruppo di ricerca. Non dimentichiamo, infatti, che alcune questioni e problematiche sono prioritarie per tutti coloro che in Europa si occupano di valutazione della qualità dei sistemi educativi; pensiamo per esempio all’impatto che la Valutazione delle scuole ha sull’opinione pubblica dei diversi Paesi. Proprio su questo tema ci siamo confrontati il 22 e il 23 marzo in Lussemburgo al workshop annuale della SICI su “The Impact of Inspection on Public Opinion”, un seminario cui ho preso parte in qualità di National Coordinator per l’Italia.

Usare il termine “ispezione” e “ispettori” nel nostro Paese mette sempre sulle difensive, è inutile negarlo. Ancora recentemente, nel corso della sua intervista al Sole 24 Ore del marzo 2016, la stessa Presidente INVALSI Anna Maria Ajello sottolineava che le visite di valutazione esterna delle scuole previste dall’SNV per circa il 10% delle scuole italiane non sono visite ispettive. Del resto i termini “inspection” e “inspectionates” in ambito internazionale hanno una valenza e un significato profondamente diversi e una connotazione più ampia rispetto a quanto siamo abituati a pensare in Italia, è corretto?

È vero, in ambito internazionale assistiamo a un dibattito circa le caratteristiche della figura dell’ispettore. Non v’è dubbio che questa figura sia interpretata in Europa non tanto come preposta al controllo burocratico-amministrativo circa il rispetto delle normative scolastiche, quanto piuttosto all’insegna di un impegno di lavoro dal carattere più ampio legato a una concezione della valutazione quale guida e sostegno per il miglioramento della qualità e dell’efficacia dei sistemi scolastici intesi come comunità educante allargata. L’ispettore non è un emissario dell’amministrazione centrale; generalmente svolge un ruolo di salvaguardia dell’autonomia scolastica. Noi abbiamo un’usanza tutta italiana di pensare l’ispettore scolastico come un ispettore di polizia che ha il compito di raccogliere prove che verifichino il rispetto o più spesso accertino e, di conseguenza, puniscano la violazione di una legge. Ecco, negli altri Paesi europei, soprattutto quelli di tradizione più antica in campo valutativo, il punto corretto di osservazione è proprio l’opposto, ovvero sia quello di un ispettore concepito come figura di supporto volta a valutare per migliorare i sistemi scolastici, mentre è del tutto assente la componente valutativa intesa come certificazione circa la pertinenza e la corretta applicazione delle norme. In Italia si rileva anche una certa riluttanza allo stesso impiego del termine “ispettore”: non a caso, anche se lo stesso Sistema Nazionale di Valutazione sancito dal DPR 80/2013 prevede la presenza di un “contingente ispettivo” con compiti di coordinamento dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole, oggi è d’uso la dizione di “dirigenti tecnici” che forse allontana un po’ da un’interpretazione più consapevole dell’evoluzione teorica internazionale della valutazione in ambito scolastico. Non dimentichiamo, infine, che nella maggior parte dei Paesi europei gli ispettori scolastici sono per lo più esterni all’amministrazione centrale. Forse noi siamo più vicini al caso francese, in cui tuttavia gli ispettori rivestono un ruolo prevalentemente burocratico-procedurale finalizzato alla verifica del pieno rispetto della normativa scolastica. Ritengo quindi che la nostra collaborazione con la SICI possa essere utile per superare una visione un po’ ristretta della valutazione che ha preso piede nel nostro Paese.

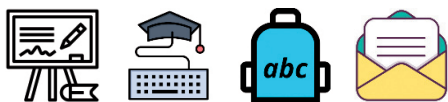
Sara Romiti, può raccontarci in quali direzioni ha preso forma la relazione di ricerca con i colleghi europei riuniti sotto l’egida della SICI?

L’INVALSI in quanto membro della SICI viene regolarmente invitato alle conferenze e ai workshop internazionali organizzati dall’associazione. Io ho partecipato in questi anni a due workshop annuali, il primo ad Anversa nel 2014 e il secondo a Praga nel 2017. Sono state occasioni in cui ho potuto avere conferma di quanto sia importante il confronto scientifico internazionale tra coloro che fanno ricerca valutativa in campo educativo. Queste conferenze internazionali sono luoghi in cui davvero si parla un

linguaggio comune al di là delle appartenenze nazionali. Il confronto con i colleghi di tutt'Europa è stato cruciale per consentire al nostro Paese, ancora nuovo all'ambito valutativo-scolastico, di ripercorrere le buone pratiche internazionali e di tentare, una volta impostato il complesso lavoro del Sistema Nazionale di Valutazione, di farle proprie. Non dimentichiamo che l'Italia è partita più tardi con la Valutazione delle scuole rispetto agli altri principali Paesi Europei, ecco perché il costante confronto con i nostri colleghi è stato per noi ricercatori utile per imparare e approfondire le principali sfide che si pongono all'attenzione del lavoro valutativo. È stato senza dubbio anche questo confronto a consentire al nostro Paese di conoscere meglio le buone pratiche internazionali e, una volta impostato il complesso lavoro del Sistema Nazionale di Valutazione, di tentare di farle proprie. Il workshop di Anversa, in particolare, si concentrava soprattutto sul processo di valutazione e sugli strumenti adottati dai valutatori, come l'osservazione in classe, mentre a Praga il focus dell'incontro è stata la valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti. In entrambe le occasioni ho avuto l'opportunità di costruire relazioni professionali sia con i rappresentanti di Paesi che sono disponibili a offrire forme di "tutoraggio" rispetto alle pratiche e ai protocolli della valutazione esterna, sia con esponenti di quei Paesi che, come il nostro, hanno introdotto da meno tempo la Valutazione delle scuole, e sono quindi interessati allo scambio e al confronto.

Se pensiamo ancora una volta alla prima azione del Progetto Valu.E, ovverosia a Valutare la valutazione, quali prospettive ritiene percorribili nei prossimi anni per il nostro Istituto in collaborazione con la SICI?

Penso che una delle esperienze più significative che la SICI propone siano i progetti di scambio bilaterali che rappresentano una vera e propria "contaminazione" di buone pratiche. A breve vorremmo organizzarli anche per il nostro Paese, coinvolgendo il nostro contingente ispettivo e i Nuclei Esterni di Valutazione. Solitamente in una prima fase una delegazione nazionale viene inviata in visita di studio in uno dei Paesi in cui la valutazione esterna delle scuole è una pratica consolidata. Si tratta un'esperienza sul campo di alcuni giorni in modalità *full immersion*, che è anche un'occasione di formazione in servizio per i partecipanti. In un secondo tempo, una delegazione del contingente ispettivo del Paese con cui viene effettuato lo scambio bilaterale, si reca in visita nel Paese in cui l'introduzione della valutazione esterna è più recente: la delegazione straniera visita le scuole insieme ai valutatori locali, osservando il loro lavoro per poi proporre suggerimenti, modifiche, integrazioni e miglioramenti al protocollo che viene applicato nel Paese ospitante. Senza dubbio oggi ci sono ancora diversità di vedute tra i Paesi europei: per esempio l'Olanda fonda ampia parte dell'ispezione esterna sull'osservazione in classe, mentre nel nostro Paese – sebbene l'INVALSI stia lavorando sull'osservazione in classe già da alcuni anni – le visite esterne di valutazione si concentrano soprattutto sulla lettura dei dati e dei documenti scolastici e sull'ascolto di tutti i protagonisti del mondo della scuola tramite interviste. Eppure ci sono anche moltissime sfide comuni trasversali ai diversi Paesi europei: pensiamo per esempio alla diffidenza nei confronti dell'uso di prove standardizzate per la valutazione di sistema e delle scuole, così come all'interesse rivolto a forme di valutazione realistica e partecipata, in cui vi sia il concorso dell'intera comunità di apprendimento, compresa la componente studentesca.



5. Scuola/lavoro e territori: cooperazione, turismo, agricoltura. A confronto con *Valu.Enews*

di Mattia Baglieri

Gli ultimi due numeri di *Valu.Enews* hanno ospitato alcuni contributi riguardanti il tema dell'alternanza tra scuola e lavoro, all'indomani dell'entrata in vigore della legge 107/2015 che ha introdotto l'obbligatorietà dei percorsi di alternanza. Alla luce di questi recenti cambiamenti normativi, anche l'INVALSI ha introdotto nel 2016 alcuni cambiamenti al Rapporto di Autovalutazione (RAV) con l'intento di conoscere il numero delle convenzioni attivate dalle scuole con il mondo del lavoro. I primi dati di quest'analisi sono stati presentati a Roma, all'Università Sapienza, nell'ambito del Convegno "Alternanza scuola-lavoro: riflessioni, buone pratiche e prospettive di ricerca", organizzato congiuntamente dalle associazioni AIV e Paideia il 5 ottobre scorso, alla presenza delle ricercatrici INVALSI Donatella Poliandri, Michela Freddano e Sara Romiti. Sul numero 2/2017 la Presidente INVALSI Anna Maria Ajello, è intervenuta con un Editoriale dal titolo "Scuola e lavoro: apprendere in alternanza. I contributi della psicologia socio-culturale", in cui, partendo dai capisaldi teorici e concettuali più recenti nell'ambito dello studio psicologico dell'educazione e dello sviluppo, Ajello si interrogava su come colmare la distanza che ancora separa il mondo della formazione dal mondo del lavoro "attraversando i confini" che troppo spesso tengono separati i due universi fondamentali per la formazione individuale (ovverosia le politiche educative di ambito scolastico e l'acquisizione delle competenze fondamentali per affrontare con successo le sfide professionali). Proprio instaurando un dialogo ideale con Ajello, sul numero 3/2018 di *Valu.Enews*, anche il Vicepresidente INVALSI Arduino Salatin, nella sua Chiave di lettura "Tra formazione e lavoro: il valore plurale di una buona alternanza", ha avanzato proposte dal lato dell'"assetto lavorativo e territoriale" rispetto a una progressiva e sempre maggiore integrazione tra il mondo della scuola e quello del lavoro, criticando l'eccessiva "dualità" che ancora tiene poco interconnessi i due mondi e a cui la legge 107/2015 si proponeva appunto di ovviare.

La Redazione di *Valu.Enews* ha ritenuto importante continuare a occuparsi di questo tema dato l'interesse suscitato tra i lettori (gli articoli inerenti il tema dell'alternanza sono stati tra i più seguiti e scaricati), tenendo ben a

mente l'attualità che caratterizza anche quest'anno la creazione di percorsi efficaci di collegamento tra scuola e mondo del lavoro. La Redazione si è confrontata in questi mesi con tre esponenti di associazioni di categoria con il fine di comprendere come alcune importanti associazioni sul piano nazionale e territoriale stiano affrontando il tema dell'alternanza, con quali strumenti e proposte operative rispetto alle difficoltà che ancora si rilevano in relazione alla stipula di convenzioni tra le scuole e le imprese. Sono intervenuti a questo dibattito **Andrea Serra** (Area Sindacale, mercato del lavoro di **Federalberghi nazionale**), **Simone Gamberini** (Direttore Generale di **Legacoop Bologna**) e **Alessandro Mastrocinque** (Presidente di **CIA Agricoltori Campania**): i nostri tre ospiti si sono confrontati con la Redazione proprio alla luce della presentazione dei primi dati INVALSI sull'alternanza scuola-lavoro presentati a Roma da Donatella Poliandri e Sara Romiti nell'ottobre scorso, e dei recenti interventi della Presidente e del Vicepresidente dell'Istituto nazionale. L'idea di confrontarsi con tre associazioni che raggruppano imprese private di ambito ricettivo-turistico, cooperativo (economico-culturale-sociale) e agricolo, non nasce con l'intento di offrire una panoramica esaustiva rispetto alle complesse relazioni che si instaurano tra le scuole, i ragazzi delle superiori e le imprese del mondo privato (più in generale le strutture ospitanti), ma manifesta piuttosto l'obiettivo di offrire una panoramica rispetto a un contesto dinamico come quello dell'alternanza nell'ambito di tre settori economici strategici per lo sviluppo del Paese e che attraggono ogni anno l'interesse professionale dei giovani.

Andrea Serra sintetizza così l'esperienza di Federalberghi – associazione nazionale che raggruppa più di 27.000 alberghi su un totale di 33.000 suddivisi in 126 sezioni territoriali distribuite in tutt'Italia – in relazione all'alternanza tra scuola e mondo del lavoro: «Il settore turistico-ricettivo vanta un legame storico e naturale con il mondo dell'istruzione, soprattutto di tipo professionale, che risale a molto tempo prima dell'introduzione dell'obbligo di alternanza scuola lavoro. Basti pensare che in molti casi gli istituti alberghieri sono nati e si sono sviluppati proprio grazie a un rapporto molto stretto con le strutture ricettive del territorio. La scuola alberghiera, in quanto scuola che prepara espressamente al mondo del lavoro, rappresenta da sempre un interlocutore naturale delle aziende ricettive, attraverso la quale potere selezionare personale preparato alla professione. Anche in passato, le sinergie tra i due modi, quello della scuola e quello del lavoro, spesso si realizzavano ben prima dell'immissione degli ex allievi nel mercato del lavoro. Con una battuta si può dire che, nel nostro settore, un'alternanza si è realizzata già prima che si chiamasse così. Ecco perché possiamo vantare una stratificazione

profonda dei rapporti e delle esperienze scuola-lavoro. Più di recente, siamo stati coinvolti nelle attività di orientamento nelle scuole, entrando a far parte di Comitati tecnico-scientifici degli istituti e partecipando alla didattica oltre ad aver realizzato momenti di alternanza attraverso i tirocini».

Simone Gamberini riporta l'esperienza degli ultimi anni della realtà cooperativa bolognese che raggruppa 190 imprese cooperative associate: «Anche Legacoop ha iniziato a confrontarsi con la necessità di prevedere percorsi di alternanza per i ragazzi in procinto di uscire dalle superiori già prima dell'introduzione dell'obbligatorietà dell'alternanza, conducendo programmi educativi con le scuole secondarie di secondo grado. In particolare, nel territorio bolognese, dal 2017 Legacoop Bologna in collaborazione con Confcooperative Bologna ha avviato un programma di educazione all'imprenditorialità cooperativa denominato "Vitamina C – Cooperazione, Condivisione e Cultura d'Impresa", che prevede convenzioni di alternanza scuola-lavoro con le scuole coinvolte nel progetto. Il progetto "Vitamina C" è stato realizzato grazie al contributo di due importanti player del territorio come la Camera di Commercio di Bologna e la Fondazione del Monte, ricevendo il patrocinio dell'Ufficio scolastico regionale emiliano-romagnolo. Il progetto è stato elaborato da un'equipe di educatori e tutor ed è stato finalizzato a coinvolgere sia i licei che gli istituti tecnici. Vitamina C nasce da un lavoro di riprogettazione del precedente progetto "Coopyright", incentrato sulla definizione di metodologie e di strumenti che ne favorissero l'evoluzione in termini di sviluppo delle competenze dei ragazzi e nell'ottica di un raccordo con le più attuali esperienze europee in tema di imprenditorialità e imprenditività».

Alessandro Mastrocinque, a capo di un'associazione regionale di categoria che riunisce quasi 19.000 imprenditori agricoli e oltre 2.000 giovani imprenditori, interviene rispetto alle differenze territoriali tra le diverse aree del nostro Paese che rischiano di riproporre, anche in tema di alternanza, cristallizzazioni radicatesi storicamente come la disparità di opportunità di sviluppo tra le diverse regioni italiane, nonostante i tentativi di inversione di tendenza: «In Italia registriamo due velocità anche in tema di alternanza tra scuola e mondo del lavoro, un aspetto che abbiamo il dovere di invertire attraverso una vera e propria partnership tra tutte le diverse agenzie educative (a partire dalla scuola e dalla famiglia) e le imprese e le associazioni produttive che si occupano di mondo del lavoro e delle professioni. La situazione del Sud è di difficoltà su questo versante: una difficoltà dovuta soprattutto a un tessuto produttivo meno ampio rispetto al resto del Paese e meno capace di fare rete, anche se come CIA Campania siamo riusciti, almeno in parte,

a fungere da raccordo per avviare percorsi di convenzione tra le istituzioni formative e le imprese a noi associate sia nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro sia nell'ambito di progetti quali il servizio civile e i percorsi dedicati ai ragazzi delle università sotto l'egida del programma Garanzia Giovani. Avendo favorito un collegamento tra le nostre imprese associate e gli istituti agrari della nostra regione, plaudiamo all'introduzione dell'obbligatorietà di previsione di percorsi di alternanza, che dovrebbe contribuire a invertire la tendenza rispetto alla disomogeneità nello sviluppo del Paese e soprattutto rispetto alle difficoltà che incontrano i nostri giovani a inserirsi nel mondo del lavoro. Sicuramente anche le piccole e medie imprese devono essere sempre più coinvolte nella stipula delle convenzioni, proprio laddove il settore privato è meno vasto e meno "in rete».

Anche **Andrea Serra** si concentra sulle differenze territoriali, dallo specifico punto di osservazione dell'ambito turistico: «Come settore turistico, dato il grande potenziale che il nostro Paese nel suo complesso può vantare in termini di strutture ricettive, quello della disomogeneità tra le diverse aree geografiche è un problema che si avverte con minore intensità. Anche se ancora non sono presenti dati di monitoraggio nazionale rispetto al numero di convenzioni attivate nel comparto ricettivo suddivise in base alle diverse aree geografiche, sappiamo che le strutture ricettive si distribuiscono nel territorio nazionale in maniera un po' più omogenea rispetto alle aziende degli altri settori. Come dicevo prima, del resto, gli stessi istituti alberghieri, sono nati spesso proprio per assecondare la vocazione turistica del territorio di riferimento. Sono infatti numerosissime le località turistiche nelle quali gli istituti hanno stipulato numerose convenzioni con le strutture ricettive presenti sul territorio: Ischia, Sorrento, Perugia, Trento, Rimini, Jesolo, Savona, Aosta, sono solo alcuni esempi che toccano tante regioni del nostro territorio nazionale. Sono d'accordo con il Presidente Mastrocinque nel sottolineare come in generale, la differenza Nord/Sud rifletta la struttura produttiva del Paese, una struttura che non agevola l'uniformità. In tal senso, sono utili tutti gli sforzi tesi a "delocalizzare" i percorsi di alternanza tra scuola e lavoro permettendo agli studenti di fare esperienza se possibile anche in territori diversi dal proprio contesto geografico di appartenenza».

Simone Gamberini decide di confrontarsi anche con gli interventi che *Valu.Enews* ha pubblicato nei mesi scorsi in tema di alternanza tra scuola e lavoro, sottolineando gli aspetti che lo hanno colpito maggiormente nell'analisi fornita dalla Presidente Ajello circa lo sviluppo delle competenze di apprendimento sia in ambito educativo sia in ambito professionale: «Un

aspetto che mi ha colpito rispetto all'Editoriale della Professoressa Ajello è che mi pare esso colga uno dei punti principali di questo tema, soprattutto quando introducendo la nozione di “apprendistato cognitivo” Ajello auspica il coinvolgimento dei giovani in esperienze dotate di senso. Nel caso del nostro progetto “Vitamina C – Cooperazione, Condivisione e Cultura d'Impresa” abbiamo, per esempio, utilizzato come orizzonte di riferimento e cornice di senso l'EntreComp della Commissione Europea, ovverosia il cosiddetto Quadro europeo della competenza “imprenditorialità”. Abbiamo scelto di adottare proprio EntreComp, perché questo framework intende l'imprenditorialità come una competenza dal carattere “trasversale”, ma anche proponendola quale competenza “chiave” in tutte le sfere della vita, definendola come la capacità di «agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore (finanziario, culturale o sociale) per gli altri». Per la prima volta, dunque, l'imprenditorialità è intesa in chiave collettiva e non più solo individuale. Ritengo che l'approccio di EntreComp possa trovare piena realizzazione nel contesto cooperativo, soprattutto nel momento in cui appariremo capaci di valorizzare i principi di condivisione, partecipazione e mutualità che rappresentano senza dubbio aspetti fondanti per il mondo cooperativo ma, se allarghiamo il campo, anche per tutti gli studenti che si avvicinano al mondo del lavoro. Per concentrare l'attenzione al nostro ambito territoriale di riferimento, c'è da dire che l'esperienza dei nostri progetti è stata molto positiva, portando ad attivare un centinaio di convenzioni nel territorio bolognese. La nostra proposta è stata quella di affrontare il percorso di ideazione dell'impresa cooperativa fornendo agli studenti una maggior consapevolezza sui processi in cui essi sono coinvolti, sulle competenze e sulle abilità che le diverse fasi di lavoro consentono loro di conseguire, portando quindi gli studenti a riflettere sulle proprie competenze in un'ottica cooperativa. Il progetto “Vitamina C”, nello specifico, promuove anche l'utilizzo di strumenti e pratiche volte a sostenere l'orientamento formativo e professionale, favorendo l'analisi e lo sviluppo delle *soft skills* (competenze trasversali e del saper essere) accanto alle *hard skills* (competenze specialistiche del sapere e saper fare). In questo modo è possibile creare proprio quella partnership tra le diverse agenzie educative e professionali di cui parlava prima il Presidente Mastrocinque, ovverosia una cornice di riferimento comune tra gli studenti, gli insegnanti e le famiglie nell'ottica di una costruzione efficace di percorsi che siano davvero formativi».

Il tema introdotto da Gamberini stuzzica anche l'interesse di Serra: «È interessante che sia emersa la necessità di coinvolgere i giovani in esperienze professionali e, in senso lato, “di vita” nel momento in cui essi prendono parte a percorsi di alternanza. E penso che l'orizzonte di significato possa

emergere in due modi principali. Il primo è naturale e trasversale a tutti i settori, ed è quello che consente di “conoscere” realmente – spesso per la prima volta – che cosa accade in un luogo di lavoro. Per Federalberghi, per esempio, significa permettere a un ragazzo o a una ragazza di uscire dalla “brigata di cucina” del proprio istituto, in cui essi sotto la custodia dei docenti, si confrontano soprattutto con i loro compagni, ovverosia con altri studenti, per entrare invece in una cucina di albergo reale e quindi capire come relazionarsi con gli altri, comprendendo l’esistenza di un insieme di ruoli diversi e di regole da rispettare. Questo consente loro di farsi strada con gli altri e tra gli altri. Naturalmente l’esempio che ho fatto rispetto alla cucina, è un esempio valido anche per chi lavora invece in sala o nelle reception. L’altra modalità di ricerca di senso ha a che fare con la possibilità di aggiungere esperienze al proprio carrello formativo. Pensate a quanto possa essere importante per uno studente apprendere a utilizzare alcune leve strategiche per il marketing aziendale (gestire, per esempio, un profilo social aziendale e non più solo quello personale) utilizzare un *booking engine* (cosa difficile che possa accadere a scuola) parlare di *revenue management*: insomma, integrare la didattica, ecco la seconda strada che spetta al mondo del lavoro nei percorsi di alternanza. La nostra esperienza ci racconta anche di studenti che, grazie all’alternanza, hanno deciso di cambiare il proprio indirizzo di specializzazione (da sala e reception, per fare un esempio) proprio perché l’alternanza ha rappresentato per loro un momento molto utile, di reale orientamento alla professione. E uno studente, un giovane, che sa già “cosa vorrà fare da grande” è una persona che, si spera, avrà un percorso più lineare, più agevolato».

Sul tema delle aspettative dei giovani rispetto al loro inserimento nei progetti di alternanza, pone l’accento anche Mastrocinque, che, tuttavia, ritiene che quest’aspetto vada declinato attraverso una più pregnante supervisione dell’amministrazione centrale: «Ritengo che a fronte dell’introduzione dell’obbligatorietà di percorsi di alternanza, occorra una più puntuale collaborazione tra il MIUR e le diverse aziende dei territori. Dobbiamo partire innanzitutto da dati certi rispetto al numero di ragazzi che si diplomano anno dopo anno in quanto occorre prevedere percorsi di alternanza che non lascino indietro nessuno. Ma dobbiamo però bilanciare il match tra i ragazzi che si propongono e le aziende che siglano la convenzione sia con le competenze che le aziende richiedono sia con le attitudini che i ragazzi si dimostrano più propensi a sviluppare. Insomma, la necessità che si avverte nella partnership educativo-imprenditoriale di cui parlavo prima, è quella di muoversi su più livelli senza trascurare nessuno tra i diversi piani, perché se certamente è vero che anche l’alternanza può avere un ruolo nell’agevolare il ragazzo a identificare quella che sarà la sua strada, è a monte rispetto al-

l'ingresso nel mondo del lavoro che i ragazzi devono essere indirizzati e compresi nelle loro scelte e aiutati a capire la loro predisposizione di studi. Questo significa anche tenere sempre gli occhi ben aperti verso le nuove opportunità che un mondo del lavoro molto diversificato come quello di oggi può offrire: quanti sono i mestieri che stanno scomparendo? Quante nuove opportunità di impiego però stanno nascendo? È sull'identificazione delle nuove opportunità che dobbiamo concentrare gli sforzi. Le nuove esigenze che cominciano ad avvertirsi nel mercato del lavoro, presto diventeranno centrali per tutte le aziende».

Una più attenta supervisione rispetto ai criteri organizzativi e agli aspetti logistici inerenti l'alternanza è un'esigenza avvertita anche da Serra per quanto riguarda l'ambito ricettivo, un orizzonte su cui lavorare per migliorare l'efficacia di questi percorsi sia dal lato delle scuole sia dal lato delle imprese. Imprese che, tuttavia, hanno manifestato proposte anche in relazione alle modalità di stipula della convenzione di alternanza, al fine di prevedere agevolazioni sul bilancio aziendale nel momento in cui esse manifestino interesse a essere coinvolte in progetti di alternanza. Sostiene, infatti, Serra: «È assolutamente positiva la norma che prevede sgravi contributivi in favore delle aziende che assumono studenti che hanno svolto un periodo di alternanza presso di loro, previsione ora resa strutturale con la legge di bilancio 2018. Peccato, però, che tale agevolazione valga solo per le assunzioni a tempo indeterminato e non anche per quelle a tempo determinato. Occorre ricordare che il turismo è un settore naturalmente stagionale (legato cioè ai periodi di vacanza, alle festività, alle stagioni vere e proprie...) nel quale sono prima di tutto le aziende a essere "a tempo" o ad aver picchi di attività limitati nel tempo. "Noi lavoriamo quando gli altri vanno in vacanza": è questa una frase ricorrente nel nostro mondo. Perché, allora, non permettere a un'ex studentessa o a un ex studente di una località montana o balneare, giusto per fare qualche esempio, di lavorare nell'albergo (magari per 6/8 mesi, magari dove ha svolto l'alternanza) quando questo è aperto e ottenere per il suo contratto uno sgravio? Specularmente a questo, concordo con il Presidente Mastrocinque rispetto alla necessità di chiedere al fronte scolastico uno sforzo maggiore di programmazione e organizzativo. L'alternanza, per esempio, deve essere una possibilità da realizzarsi anche durante i periodi di chiusura scolastica (vacanze estive e festività) perché, se è proprio durante tali periodi che gli alberghi o sono aperti o hanno maggiore attività, è sbagliato precludere un'opportunità di questo tipo allo studente. Ancora in molti territori – alcuni dei quali proprio a vocazione stagionale – rileviamo difficoltà organizzative che rischiano di minare a monte la qualità dell'alternanza».



6. Congresso annuale AIV: l'area Valutazione delle scuole INVALSI all'Aquila su PON Valu.E, RAV e valutazione esterna

L'Associazione Italiana di Valutazione AIV ha riunito i suoi soci all'Aquila per il Congresso annuale, giunto nel 2018 alla sua XXI edizione. Il Congresso si è tenuto presso le sedi del Gran Sasso Science Institute de L'Aquila, un territorio simbolo che in questi anni sta inseguendo con dedizione un percorso di ricostruzione e rinascita in termini di sviluppo e rafforzamento della coesione sociale, dopo il sisma del 6 aprile di dieci anni fa.

Il titolo del Congresso è “La valutazione per uno sviluppo equo e sostenibile”.

«Lo svolgimento del Congresso annuale dell'AIV nei giorni del 5, 6 e 7 aprile 2018, proprio in occasione della ricorrenza del terremoto, ha rappresentato un'occasione importante per promuovere il dibattito sulla valutazione di iniziative che scelgono di mettere al centro il bene comune, il benessere dei territori, la ricostruzione delle comunità a partire dall'attivazione di processi di innovazione e sviluppo sociale, nonché la tutela del territorio e dell'ambiente di fronte a rischi sempre più pressanti, promuovendo un cambiamento culturale e stimolando una domanda “dal basso” nei confronti delle leadership politiche ed economiche per decisioni (pubbliche e aziendali) orientate allo sviluppo sostenibile». Questo è stato indicato nel Comunicato ufficiale dell'Associazione.

Anche l'allora Area Valutazione delle scuole INVALSI ha portato il suo contributo, presentando sei lavori di ricerca, approvati dal Comitato Scientifico del Congresso annuale AIV in cui siedono personalità quali Fabrizio Barca (Ministero dell'Economia e delle Finanze), Mita Marra (Università di Salerno), Erika Melloni (Presidente AIV), Mauro Palumbo (Università di Genova) e Nicoletta Stame (Università Sapienza di Roma).

I temi su cui si sono confrontati i ricercatori dell'allora Area Valutazione delle scuole INVALSI con i loro colleghi provenienti da tutt'Italia sono stati: *La valutazione della qualità dell'inclusione a scuola: autovalutazione VS valutazione esterna* (paper presentato da Letizia Giampietro, Donatella Poliandri e Paola Bianco); *L'utilizzo delle rubriche del RAV da parte delle scuole: fra framing e innovazione* (paper presentato da Isabella Quadrelli); *Qualità dell'insegnamento e rendimento scolastico nella scuola seconda-*

ria di primo grado: un primo sguardo dentro le classi (paper presentato da Stefania Sette, Lorenzo Mancini, Sara Romiti e Donatella Poliandri); *L'uso degli indicatori valutativi nell'era degli open e big data: il caso dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole* (paper presentato da Michela Freddano e Donatella Poliandri); *Il ruolo dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole per promuovere un'istruzione di qualità* (paper presentato da Donatella Poliandri e Sara Romiti).

Anche *Valu.Enews* è stata presentata al pubblico nell'ambito della sessione su “La valutazione dell'impatto delle tecnologie comunicative nei contesti educativi” coordinata da Ida Cortoni dell'Università Sapienza di Roma e da Valeria Pandolfini dell'Università di Genova, con un contributo di ricerca presentato da Donatella Poliandri, Mattia Baglieri e Ughetta Favazzi dal titolo *Il ruolo della dissemination scientifica: il caso Valu.Enews del Progetto PON Valu.E.*

5. Maggio 2018



1. Caratteri normativi, obiettivi educativi e sfide valutative per una formazione professionale di qualità

di Arduino Salatin

Il **Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)**, entrato in vigore a seguito del DPR 80 del 28 marzo 2013, prevedeva una progressiva estensione del dispositivo anche ai sottosistemi regionali dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), con riferimento ai percorsi triennali di qualifica e ai diplomi quadriennali raccordabili all'offerta formativa scolastica. Si trattava (e si tratta ancora) di una previsione non semplice da realizzare, in quanto imperniata su un accordo reciproco tra due ambiti di fatto assai separati tra loro e regolati in forme molto diversificate sul territorio nazionale.

In vista di tale complessa sfida, due associazioni nazionali di Centri di Formazione Professionale, il CNOS-FAP e il CIOFS-FP hanno chiesto all'INVALSI nel 2015 di avviare una sperimentazione per cominciare a concepire e a tradurre in pratica “dal basso” la parte dell'SNV relativa alla IeFP, attraverso due linee di intervento per lo più finora sconosciute ai Centri di Formazione Professionale: la prima relativa alla **rilevazione degli apprendimenti** tramite prove standardizzate e la seconda concernente l'**autovalutazione delle istituzioni formative**.

Gli stessi enti hanno proposto di coinvolgere nel percorso sperimentale anche esperti messi a disposizione dalla Tecnostruttura delle Regioni e dall'ISFOL (ora INAPP), in modo da assicurare le migliori condizioni per una vera “azione di sistema” in termini di possibile trasferibilità.

Ne è scaturita un'esperienza di convergenza istituzionale piuttosto inedita in Italia, in cui i vari attori coinvolti – come testimoniano le interviste raccolte da *Valu.Enews* – hanno potuto non solo conoscersi vicendevolmente, ma apprendere gli uni dagli altri tanto sul piano metodologico quanto su quello organizzativo.

Infatti, mentre la realtà scolastica è nota a tutti i cittadini italiani, quella della IeFP risulta piuttosto sconosciuta, anche dagli stessi enti di ricerca, come per esempio l'INVALSI che si è trovato a “esplorare”, per la prima volta, un mondo caratterizzato da identità, modelli formativi e gestionali molto diversi da quelli scolastici. A loro volta i rappresentanti più vicini alla IeFP hanno potuto misurarsi con approcci orientati a realtà di ben più larga scala e di maggiore complessità organizzativa.

Vale la pena quindi di fornire qualche elemento sintetico della realtà della IeFP del nostro Paese, spesso confusa all'ingrosso come “scuola professionale” o ritenuta poco più che un insieme di corsi di recupero di serie B per giovani che abbandonano la scuola o si trovano in situazione di particolare svantaggio culturale e/o sociale.

Le “scuole professionali” in Italia hanno le loro radici sociali risalenti alla **seconda metà dell'Ottocento**, ma la loro evoluzione storica ha portato in Italia alla creazione di due sistemi tra loro quasi del tutto separati (l'istruzione professionale statale e la formazione professionale regionale), spesso incapaci di corrispondere adeguatamente alla domanda educativa e occupazionale espressa dai giovani e dal sistema economico e produttivo. In particolare, il nodo principale riguarda la possibilità di evolvere verso un “sistema formativo *integrato* di qualità” che superi le attuali gerarchizzazioni e squilibri territoriali, assicurando ai giovani italiani opportunità formative flessibili ed equipollenti in funzione delle vocazioni personali e della domanda di occupabilità.

L'Italia è rimasta piuttosto indietro nella costruzione di un moderno sistema di **VET (*Vocational Education and Training*)** che caratterizza invece gran parte degli altri Paesi dell'Unione Europea. Tale ritardo sta così pesando sullo sviluppo del Paese tanto da obbligare il legislatore, nel corso dell'ultimo ventennio, a ripetuti interventi di riordino o riforma.

Sul piano *ordinamentale*, in particolare, va richiamato il riordino del 2010 che ha portato a confermare la distinzione di due grandi ambiti di offerta formativa (già previsti dalla “legge Moratti” del 2003):

- quello dell'*istruzione* (comprendente i licei, gli istituti tecnici e professionali) a gestione statale;
- quello dell'*Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*, a gestione regionale, cui si collega anche il nuovo regime di *apprendistato*. Esso basa la sua offerta formativa sui Centri di Formazione Professionale (CFP)

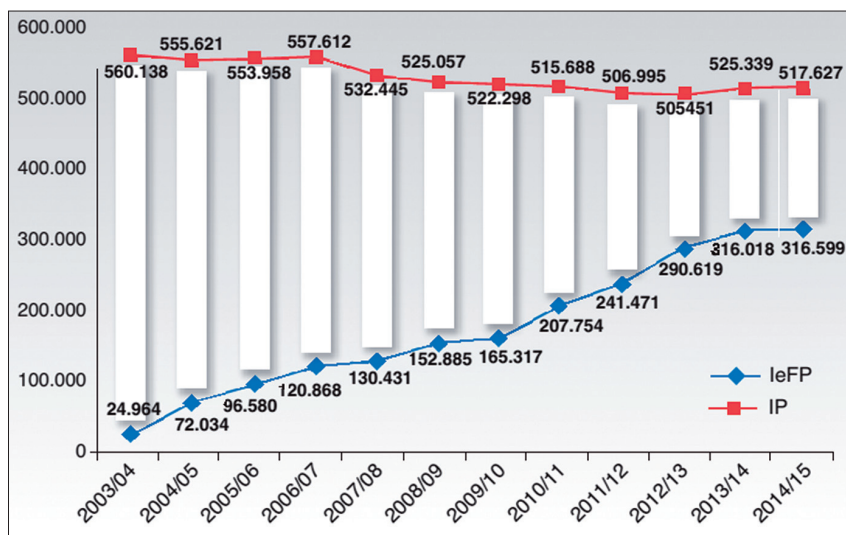
cioè su strutture formative accreditate presso le Regioni, oggi concentrati soprattutto nelle regioni del Nord e nel Lazio.

L'articolazione della nuova IeFP, ancora, riguarda:

- i percorsi triennali di qualifica;
- i percorsi per il diploma di quarto anno, che possono essere raccordati anche alle filiere post-secondarie, in particolare all'istruzione tecnica superiore (ITS).

Le Regioni e lo Stato, con l'accordo del 29.4.2010, hanno definito il nuovo *Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali* secondo i principi del **Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni (EQF)**, rispettivamente per il livello 3 e 4 della scala europea. Il Repertorio costituisce il punto di riferimento per tutta l'offerta di istruzione e formazione professionale, ivi compresa quella oggetto degli accordi Stato-Regioni per il rilascio delle qualifiche triennali da parte degli istituti professionali di ordinamento statale. Sono stati poi delineati degli "standard formativi minimi" nazionali delle competenze tecnico-professionali per 22 percorsi di qualifica e per 21 di diploma professionale.

Uno sguardo ad alcuni numeri relativi al periodo 2003-2015 può essere illuminante: come si evince con molta nitidezza l'Istruzione Professionale (IP) di competenza statale si è stabilizzata, mentre l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di competenza regionale risulta in costante crescita (cfr. fig. 1).



Fonte: Treelle, 2016

Fig. 1 – Dati 2003-2015

Questa offerta, erogata in gran parte da enti di formazione accreditati presso le Regioni, rappresenta oggi il settore formativo in maggiore espansione in Italia (con oltre 140.000 iscritti ai percorsi offerti dai Centri di Formazione Professionale).

Infine va ricordato il nuovo regime di **apprendistato** a partire dall'emanazione del "Testo unico sull'apprendistato" (ai sensi del decreto legislativo 167/2011), perfezionato con successivi accordi della Conferenza Stato-Regioni fino al 2017. Con questa normativa è possibile infatti conseguire titoli di qualifica e di diploma nel sistema dell'IeFP, mediante il contratto di apprendistato. In particolare, si stabilisce che:

- l'apprendistato è utile per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione a 16 anni;
- i percorsi formativi in apprendistato per i giovani compresi tra i 15 e i 18 anni devono prevedere la frequenza di attività di formazione (interne o esterne all'azienda) per un monte ore non inferiore alle 400 ore annue e che tale formazione deve garantire anche lo sviluppo delle competenze di base; le qualifiche e i diplomi professionali conseguibili nell'ambito dell'apprendistato sono quelli previsti dal Repertorio nazionale dell'offerta dell'IeFP.

Per rendere efficace tale sistema, la legge 107/2015, col decreto 61/2017, ha confermato la compresenza di due sotto-sistemi, la IeFP e l'Istruzione Professionale: essi rimangono diversi e distinti, ma nello stesso tempo costituiti da istituzioni educative operanti all'interno di un'unitaria Rete nazionale delle scuole professionali.

La ripartizione delle competenze previste dalla Costituzione tra Stato e Regioni richiede, pertanto, una visione complementare del sistema, cui dovrebbero essere garantite idonee risorse per entrambi gli attori, evitando duplicazioni e ridondanze. Non si dovrebbe infatti indurre i CFP e le scuole a una concorrenza "al ribasso", meramente speculativa o fondata sulle rendite di posizione ma, al contrario, operare per consentirne l'azione sinergica per rispondere ai bisogni dei giovani, delle loro famiglie e del mercato del lavoro.

È per questo importante obiettivo, in fondo, che occorre l'adozione di un comune sistema nazionale di valutazione, inteso come uno strumento a servizio del miglioramento e della qualità educativa.

La sperimentazione condotta procede convintamente in questa direzione e ne incoraggia il proseguimento anche per il prossimo futuro.



2. Cittadinanza democratica, scienza, educazione nel tempo della post-verità

di Maria Laura Lanzillo

Ospitiamo in questo numero di Valu.Enews un pezzo dall'alta levatura intellettuale, curato da Maria Laura Lanzillo, Professoressa Ordinaria di Teoria e storia dell'opinione pubblica all'Università di Bologna e docente che ha desiderato negli anni confrontarsi in prima persona con la ricerca scientifica divulgata attraverso i new media, dalle Web TV alle riviste online open access. È stata la Redazione di Valu.Enews a ritenere importante che proprio una studiosa dei processi legati all'opinione pubblica intervenisse a tentare di stabilire i legami con altri concetti cari al dibattito socio-filosofico con cui la nozione di "opinione pubblica" si è di volta in volta relazionata nel corso della storia moderna e contemporanea tra cui, primariamente, quelli di "democrazia", "libertà", "responsabilità", "sapere scientifico" e "potere politico". I processi di accesso alla conoscenza e al sapere scientifico, la qualità della socializzazione e della divulgazione scientifica, stanno infatti venendo ad assumere un rilievo sempre più urgente, soprattutto nell'ambito della progettazione europea (si pensi, per esempio, all'ambito della disseminazione nella progettazione finanziata dall'Unione Europea). Comunicare responsabilmente i risultati di ricerca, inoltre, è un impegno che deve saper andare oltre il mero fattore strumentale relativo alla rendicontazione rispetto a cosa si è fatto nell'ambito di un dato progetto, per poter approdare, piuttosto, a una più ampia finalità intrinseca relativa all'importanza che riveste la possibilità di ampliare le conoscenze in un dato campo, sia esso un campo di applicazione relativo alle scienze "pure", a quelle "applicative", o all'ambito delle scienze politiche e sociali (nel cui alveo si colloca altresì la ricerca d'ambito educativo e valutativo). Lanzillo interviene in questo dibattito con il contributo Cittadinanza democratica, scienza, educazione nel tempo della post-verità e cerca di farlo alla luce di alcune fra le più recenti teorie sociologiche e filosofiche che a tale dibattito hanno dato vita negli ultimi anni, tra cui il pensiero di autori come Zygmunt Bauman, Benjamin Barber e Frédéric Martel, autori che si sono lungamente confrontati con le possibilità offerte dai new media, dalla digitalizzazione, dall'intelligenza artificiale, metten-

do in relazione le nuove potenzialità tecnologiche con le tradizionali modalità trasmissive dei saperi. Contemporaneamente, Lanzillo mette anche in guardia dai rischi dell'iper-informazione globale (fake news, bullismo tecnologico e riduzionismo si sono sovente rivelati dietro l'angolo attraverso l'uso dei nuovi strumenti che l'informatica ha via via messo a disposizione del largo pubblico). Con questo tipo di risposta alle domande: "chi è e che cos'è l'opinione pubblica?", la Redazione cerca altresì di introdurre un tema che auspichiamo diventi un filone di interesse anche in vista dei numeri futuri della newsletter, proprio a partire dal prossimo numero in vista del quale abbiamo invitato alcuni intellettuali e studiosi, come Lanzillo, di teoria dell'opinione pubblica a confrontarsi insieme nella cornice di una delle nostre "tavole rotonde telematiche" con alcune tra le tematiche che questo intervento già solleva. Non abbiamo – né mai potremmo – alcuna pretesa di esaustività nell'affrontare il complesso tema inerente le relazioni tra opinione pubblica e divulgazione del sapere scientifico, ma intendiamo solo far luce su alcune tra le questioni più urgenti che si legano a questo argomento e offrire spunti di lettura e ricerca con cui sia possibile confrontarsi per corroborare le nostre conoscenze circa l'importanza di socializzare responsabilmente gli esiti e le traiettorie che la ricerca scientifica può di volta in volta venire ad assumere nelle sue varie declinazioni. Non ci resta, dunque, che augurare buona lettura!

Dopo avere definito il presente in cui viviamo post-moderno, e poi epoca della globalizzazione, ora nel discorso pubblico i lemmi più in voga sono quelli di epoca delle **fake news** o **epoca della post-verità**. Non mi interessa in questa sede prendere posizione su quale sia la definizione più pregnante per la nostra epoca, quanto cogliere l'implicito che sta dietro il definire il nostro tempo come quello delle fake news o della post-verità. Entrambi i vocaboli stanno a indicarci che il presente sente il problema del rapporto con la verità, una verità che non può che essere la verità scientifica giacché tutti noi siamo figli del processo moderno di secolarizzazione sia del potere sia del sapere, così come emerge dal pensiero di grandi autori come Cartesio e Galileo (che si concentrarono principalmente sul sapere scientifico) e Ugo Grozio e Thomas Hobbes (dal lato del potere politico).

È dal Seicento, pertanto, che la verità politica e la verità scientifica si definiscono sulla base dell'utilizzo della ragione umana, sulla base cioè di una dimostrazione razionale delle proprie affermazioni, che devono trovare un consenso e una condivisione nella propria comunità di riferimento. L'idea del consenso e della condivisione delle informazioni sostanziano così lo sviluppo sia del sapere scientifico moderno nelle sue diverse declinazioni

specialistiche, sia dello Stato fino all'affermazione degli Stati democratici, che fondano la propria legittimità e libertà sulla libera circolazione delle informazioni, sul consenso ma anche sulla critica nei confronti delle decisioni politiche. Centrale in questa storia che dal XVII secolo giunge fino a noi è lo sviluppo di un nuovo soggetto politico, che prende il nome di opinione pubblica, un soggetto collettivo a cui partecipano i cittadini informati e che dibatte in pubblico circa la cosa pubblica e il potere che in essa viene esercitato. È questo certamente uno degli esiti storici più rilevanti di tutta la riflessione moderna condotta fra Illuminismo e pensiero della democrazia rappresentativa, che riconosce nel governo della maggioranza la garanzia dall'arbitrio del potere di uno solo.

Nell'ambito degli studi sull'opinione pubblica tuttavia nella prima metà del XX secolo, e con un'anticipazione contenuta già nelle pagine della *Democrazia in America* di Tocqueville (1835-1840), era apparso con evidenza il rischio che al pubblico di cittadini informati che innervano la dialettica politica democratica, si sostituisse, in seguito alle trasformazioni sociali e politiche in atto (crescita industriale, sviluppo di nuovi mezzi di trasporto e di comunicazione, crescita demografica, susseguirsi di nuove scoperte scientifiche, riforme elettorali e prime politiche di intervento sociale dello Stato, aumento dell'alfabetizzazione ecc.), una diversa immagine del pubblico democratico, massificato, disinformato, sottoposto a tecniche di propaganda, pubblicitarie e di marketing: un'immagine che lo rappresentava invece che come coscienza critica e palladio della libertà nei confronti dei governanti, quale corifeo della volontà di dominio e di potenza che il Novecento scopre quale cifra del potere.

Anche la **crisi epistemologica, culturale, sociale e politica** che segna di sé gli ultimi decenni del XX secolo è contrassegnata da una lettura sempre più pessimistica dell'opinione pubblica, che sembra avverare la metafora della società dello spettacolo quale unico luogo pubblico rimasto per l'individuo. L'opinione pubblica si trasforma nel prodotto della fabbrica del consenso, risultato di un consumo di messaggi mediali che si avvalgono a fini manipolatori delle stesse tecniche pubblicitarie utilizzate sul mercato delle merci non culturali. Una situazione rovesciata rispetto alle origini, in cui l'opinione pubblica non si pone più come contro-potere della propaganda politica, ma sembra divenirne l'interfaccia, e dunque ridursi all'inutilità politica al punto da venire sostituita da una morale pubblica, diffusa dai mass media e dagli spettacoli in generale, che si assume però il compito non di criticare il potere, ma di confermarlo. Una crisi dell'opinione pubblica che è anche crisi della democrazia nel momento in cui il pubblico democratico capace di formulare opinioni e giudizi e dunque di partecipare con la libertà delle proprie

idee alla vita della democrazia appare invece oramai sempre più simile a un insieme di fruitori passivi dei mass media.

Una nuova fase di riattivazione della capacità politica dell'opinione pubblica è sembrata emergere con lo sviluppo impetuoso, avvenuto soprattutto nell'ultimo decennio, delle potenzialità di comunicazione e dialogo che la rete e, in particolare, il Web 2.0 e i social media offrono. Questo ha prodotto ulteriori rimescolamenti e ha avviato una nuova fase della vita dell'opinione pubblica. Al conoscere passivo imposto dal dominio dei mass media si affianca infatti un conoscere attivo e relazionale, quale è quello della navigazione in rete e della partecipazione alla discussione nel cyberspazio, che vuole riconsegnare al cittadino un ruolo attivo, poiché sembra capace di sottrarlo almeno in parte al controllo manipolatorio del potere. Si riconfigura allora nelle forme proprie del XXI secolo una sfera pubblica in cui singolarità diverse (e non più la massa omologata del pubblico degli spettatori) comunicano a partire da proprie prospettive, producendo una nuova forma di intelligenza collettiva messa a disposizione degli internauti. Nel Web la tecnologia alla base delle azioni degli utenti/cittadini appare democratica, aperta, neutrale, trasparente. Il discorso pubblico ci dice che tutti i cittadini hanno le stesse possibilità sia di informarsi, cioè di sapere, sia di partecipare alle discussioni. Oltretutto la tecnologia del Web offre possibilità che i tradizionali mezzi di diffusione sia delle informazioni sia del sapere scientifico non avevano: la capacità di amplificazione del messaggio, la persistenza dello stesso e la socializzazione delle informazioni e dei saperi che ne aumentano ulteriormente la diffusione. Il mondo del Web appare un mondo semplice: un mondo dove è più semplice informarsi rispetto alla lettura di un giornale, ma dove è anche più semplice studiare, rispetto allo studio di un testo, un volume, un saggio e dove le fonti sono tutte e sempre a mia disposizione. Un Eldorado del sapere dunque? E anche, stante la relazione stabilita sopra fra sapere e potere, un Eldorado del potere democratico? L'utopia realizzata di un mondo liberato da ogni gerarchia di controllo del potere e del sapere?

Il definire la nostra epoca anche come l'epoca della post-verità o delle fake news ci dice che non è così, dato il carattere negativo che queste definizioni recano con sé. L'enorme disponibilità di informazioni e di sapere che viaggia in rete è certamente una grande opportunità, ma un'opportunità che se vuole essere realmente democratica deve accompagnarsi anche a una nuova grande responsabilità di tutti noi utenti-cittadini nei confronti della nostra comunità. Per sfuggire ai rischi di isolamento, ignoranza, aggressività e manifestazioni di odio e violenza (che da virtuale può sempre trasformarsi in reale), prodotti dallo stare rinchiusi nella *comfort zone*

delle *echo chambers* dei social media in cui gli algoritmi che governano i sistemi di Google o di Facebook ci confermano nelle nostre opinioni e conoscenze senza permetterci di sottoporle a critica, bisogna imparare ad abitare consapevolmente questo nuovo mondo. Ciò non significa rifiutare le innovazioni tecnologiche, ma imparare a inserirle in un contesto realmente democratico. Gli open-data e l'e-government possono senza dubbio migliorare la qualità delle nostre democrazie, come ci hanno spiegato intellettuali quali Benjamin Barber e Zygmunt Bauman. Ma è fondamentale che accanto all'innovazione tecnologica e alla diffusione di start-up e app che migliorano la nostra qualità di vita, si ponga attenzione anche a migliorare internet e i social e l'utilizzo che ne facciamo.

Punto fondamentale, anche se sicuramente non sufficiente, è cominciare a introdurre nelle scuole e nelle università un'educazione civica digitale, attenta a insegnare da un lato a riflettere su questioni come la tutela della vita privata, la protezione dei dati, la verifica delle fonti, dall'altro a coltivare il senso critico e immaginare vite diverse dalla propria. Frédéric Martel, sociologo e storico francese nel suo *Smart. Inchiesta sulle reti*, pubblicato in Italia da Feltrinelli, ha parlato a questo proposito di *smart curation*, vale a dire l'indirizzare la ricerca scientifica certamente in direzione di un sempre maggior potenziamento degli algoritmi che contribuiscono all'aumento delle nostre conoscenze e del nostro sapere, ma anche lavorare per una migliore qualità dei suggerimenti sul Web, fondamentale per offrire agli utenti-cittadini un'informazione realmente critica.

Le nuove tecnologie costituiscono un'immensa opportunità per un'**opinione pubblica** meglio informata e cittadini consapevoli, ma richiedono, lo ribadisco, una grande assunzione di responsabilità. Sta ai decisori politici, ai ricercatori e a tutti gli educatori assumere questa sfida per mettere in campo pratiche e modalità che coniughino produttivamente opportunità e responsabilità. Ne va della qualità della nostra democrazia.



3. *Valu.Enews* 5/2018: una *special issue* sulle novità valutative per i Centri di Formazione Professionale

di Mattia Baglieri, Donatella Poliandri, Sara Romiti, Emanuela Vinci

Dopo l'ultima *special issue* dedicata al lavoro di formazione degli esperti di valutazione esterna delle scuole (n. 3/2018) e i focus dedicati rispettivamente all'alternanza scuola-lavoro (n. 2/2017) e al contributo dell'allora Area Valutazione delle scuole all'*Atlante Infanzia a rischio 2017* di Save the Children e Treccani, in considerazione dell'**interesse suscitato dai lettori** (la newsletter *Valu.Enews* ha attestato negli ultimi mesi un incremento percentuale di oltre l'80% di utenti iscritti rispetto al numero d'esordio), la Redazione di *Valu.Enews* ha deciso di dedicare questo numero 5 a un altro tema chiave per il lavoro dell'Istituto: la valutazione dei Centri di Formazione Professionale (CFP).

Special issue, pertanto, tutta dedicata al tema dell'Istruzione e della Formazione Professionale, con particolare riferimento alle nuove sfide valutative e di autoriflessione che si pongono all'attenzione dei Centri di Formazione Professionale, questo numero 5/2018 di *Valu.Enews*. Negli ultimi anni, infatti, i Centri di Formazione Professionale italiani (CFP) hanno cominciato a riflettere sul **binomio valutazione** delle competenze e degli apprendimenti/**autovalutazione** sui processi e gli esiti, attraverso l'introduzione, da un lato, delle Prove standardizzate sul modello delle Prove nazionali per il sistema scolastico e, dall'altro lato, di un modello di RAV (Rapporto di Autovalutazione) specifico per questi enti.

Nella fattispecie, il format del RAV per i CFP è nato attraverso il Progetto VALEFP (Valutazione della Formazione Professionale), un progetto che – sotto la spinta di alcuni centri di coordinamento nazionali dei CFP – ha coinvolto differenti enti nazionali e regionali che si occupano di valutazione di sistema, di politiche del lavoro e di istruzione e formazione professionale, tra cui l'ISFOL (ora INAPP), la divisione Istruzione e formazione professionale della Tecnostruttura delle Regioni per il Fondo Sociale Europeo e l'INVALSI, con compiti di coordinamento del gruppo di lavoro. Il lavoro di condivisione tra gli enti di ricerca e i Centri di coordinamento nazionale in vista dell'elaborazione di un format specifico di Rapporto di Autovalutazione è stato importante proprio al fine di formulare un RAV il più possibile efficace

in quanto realmente applicabile nella realtà concreta di lavoro dei Centri. A questo proposito è stato pertanto imprescindibile il confronto costante e diretto con la realtà della **formazione professionale salesiana**, attraverso il coinvolgimento dei Centri Nazionali CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale) e CIOFS-FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale).

La *special issue* che proponiamo cerca allora di ricostruire questo complesso percorso che ha condotto i CFP a confrontarsi con la sfida della valutazione del percorso formativo e con quella dell'autoriflessione sui processi. L'Overview, in primo luogo, ricostruisce le traiettorie metodologiche e le modalità di lavoro che hanno ispirato il Progetto VALEFP, a partire dall'incrocio tra le diverse prospettive degli enti coinvolti durante gli incontri del gruppo di lavoro e dal lancio del Questionario CFP per raccogliere i dati necessari alla costruzione degli indicatori del RAV. La nostra Redazione ha contattato i **principali soggetti che hanno partecipato al piano di lavoro del Progetto VALEFP** a partire dal Vicepresidente INVALSI Arduino Salatin, tra i principali artefici di questo percorso, a Don Enrico Peretti e Suor Lauretta Valente, intervistati dalla Redazione sugli obiettivi della formazione professionale salesiana e sul rilievo della valutazione e autovalutazione del lavoro di apprendimento e curricolare dei CFP. Emanuela Vinci, collaboratrice di ricerca INVALSI e membro del gruppo di lavoro VALEFP, ha presentato invece le principali specificità del RAV per i CFP, mentre Costanza Bettoni, dirigente della Tecnostruttura delle Regioni per l'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, ha introdotto il rapporto tra le competenze regionali e la valutazione dei percorsi formativi dei CFP.

La Redazione auspica di essere riuscita nell'intento di restituire le principali direttrici che hanno orientato il lavoro INVALSI verso l'introduzione della valutazione dei percorsi formativi proposti dai Centri di Formazione Professionali e rimane, come sempre, a disposizione dei lettori di *Valu.Enews* all'e-mail istituzionale valuenews@invalsi.it.

La Redazione ringrazia sentitamente l'ISSM – Istituto Salesiano San Marco di Mestre (Venezia) per la collaborazione a questa edizione.



4. Dalla sperimentazione VALEFP alla proposta di un modello per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale

di Mattia Baglieri, Donatella Poliandri, Sara Romiti, Emanuela Vinci

Il Progetto VALEFP ha avuto l'**obiettivo** di sperimentare un modello di autovalutazione su scala nazionale per i Centri di Formazione Professionale (CFP). L'**ambizione** del progetto è stata quella di accompagnare anche il segmento della formazione professionale – di competenza regionale – all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). Se infatti a partire dall'anno scolastico 2014-2015 tutte le scuole statali e paritarie hanno avviato un processo di autovalutazione strutturata, accompagnate da strumenti di supporto elaborati dall'INVALSI, anche l'Istruzione e Formazione Professionale, che offre percorsi triennali di qualifica professionale per allievi nella fascia del diritto-dovere all'istruzione e formazione (18 anni), dovrebbe seguire il percorso di autovalutazione e miglioramento, così come previsto dal Regolamento sulla valutazione (DPR 80/2013).

Per quanto riguarda la **metodologia** adottata, la sperimentazione si è svolta in due fasi: nella prima fase un gruppo di lavoro composto dall'INVALSI e da due associazioni nazionali di Centri di Formazione Professionale, CNOS-FAP e CIOFS-FP, ha elaborato un format per l'autovalutazione, partendo dal modello di autovalutazione utilizzato dalle scuole e adattandolo rispetto alle caratteristiche della formazione professionale.

Il gruppo di lavoro è stato composto da Arduino Salatin, Vicepresidente dell'INVALSI, che ha coordinato i lavori, Donatella Poliandri attualmente responsabile dell'Area INVALSI Innovazione e sviluppo, Sara Romiti, ricercatrice dell'Area Innovazione e sviluppo INVALSI, Suor Lauretta Valente, già Presidente del CIOFS-FP, Liliana Leone, esperta indicata dal CIOFS-FP e valutatrice professionale, Don Mario Tonini, Presidente del CNOS-FAP, poi sostituito dal successivo presidente Don Enrico Peretti, Dario Nicoli, esperto indicato dal CNOS-FAP e docente presso Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

In questa prima fase sono stati ascoltati anche altri esperti, che hanno affiancato il gruppo di lavoro. Da un lato i ricercatori dell'ISFOL che seguono il settore dell'istruzione e formazione professionale, Emmanuele Crispolti, Fabrizio Giovannini e Valeria Scalmato, hanno infatti presentato gli esiti del-

le loro attività e portato un contributo conoscitivo sul settore. Dall'altro lato Costanza Bettoni e Flavio Manieri di Tecnostruttura, la struttura di assistenza tecnica e di coordinamento delle Regioni, che hanno supportato il lavoro raccogliendo i diversi modelli regionali di accreditamento e valutazione dei CFP predisponendo i materiali al fine di presentare l'idea progettuale nella conferenza delle Regioni.

A conclusione della prima fase sono stati elaborati due strumenti: un format o modello di *Rapporto di Autovalutazione per i CFP* e un *Questionario CFP* per raccogliere dati necessari alla costruzione degli indicatori.

La seconda fase della sperimentazione ha visto il coinvolgimento di circa 50 Centri di Formazione Professionale in diverse regioni italiane. I CFP hanno dapprima compilato il Questionario CFP per la raccolta dati al fine di permettere all'INVALSI la costruzione degli indicatori; successivamente hanno compilato il Rapporto di Autovalutazione, utilizzando a supporto della loro riflessione il fascicolo contenente gli indicatori – personalizzato per ciascun CFP – in cui accanto al dato del singolo centro era riportato il dato medio dei CFP partecipanti alla sperimentazione. In questa seconda fase i centri hanno partecipato ad alcuni momenti seminariali e di confronto a Roma, per la presentazione del progetto e delle diverse attività.

Le **similitudini** rispetto al modello di autovalutazione per le scuole riguardano soprattutto la struttura del RAV (Rapporto di Autovalutazione); anche il RAV per i CFP è infatti articolato nelle tre dimensioni del Contesto, degli Esiti e dei Processi didattici e organizzativi, presenta indicatori e domande guida per supportare il percorso di autovalutazione e rubriche di autovalutazione per esprimere i giudizi valutativi.

Le **differenze** sono invece principalmente inerenti al merito degli aspetti da valutare. Le aree e i relativi indicatori sono stati ridefiniti, modificando e ristrutturando, in alcuni casi in modo sostanziale, gli aspetti da valutare. In particolare per la valutazione degli esiti della formazione professionale assume importanza da un lato la valutazione delle competenze di base (italiano e matematica), dall'altro quella delle competenze professionali, legate agli specifici indirizzi. Per la valutazione delle competenze di base, in considerazione della specificità dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, l'INVALSI ha elaborato delle prove di italiano e matematica adattate. Inoltre queste prove, elaborate da un gruppo di esperti in collaborazione con docenti dei CFP, sono state somministrate in via sperimentale attraverso il computer, con due anni di anticipo rispetto alle altre scuole statali e paritarie, che si stanno cimentando per la prima volta quest'anno con i test nazionali in modalità *computer based*.

A conclusione della sperimentazione l'INVALSI ha raccolto e analizzato i Rapporti di autovalutazione compilati e a novembre 2017 ha presentato le linee di tendenza emerse nel corso di un **seminario conclusivo**. Se in generale emerge un quadro positivo e i centri (auto)valutano positivamente le attività realizzate e i risultati conseguiti dagli allievi. I CFP segnalano anche i loro punti di debolezza. Tra questi la difficoltà a coinvolgere le famiglie nel progetto educativo e evidenziano, inoltre, il difficile lavoro di recupero delle competenze di base, non sufficientemente acquisite nei percorsi scolastici precedenti.

La parte finale del RAV è quella in cui le scuole e i centri di formazione dovrebbero individuare le priorità e gli obiettivi per la definizione di un piano di miglioramento. Sicuramente questa è la parte più difficile del percorso di valutazione e miglioramento, perché richiede di definire i traguardi che si vogliono raggiungere; progettare interventi operativi adeguati; infine valutare in che misura i traguardi previsti sono stati effettivamente raggiunti. È questa la sfida che anche i CFP, insieme alle scuole, si troveranno ad affrontare a partire dal prossimo anno scolastico, anno in cui il modello VALEFP verrà esteso a tutta l'Istruzione e Formazione Professionale. Il nostro auspicio è che questo nuovo modello di autovalutazione possa aiutare a innescare processi di riflessione costruttiva e di **cambiamento** nel lavoro dei CFP.



5. La formazione professionale alla prova dell'autovalutazione

Nell'ambito della *special issue* di *Valu.Enews* dedicata ai temi inerenti la valutazione della formazione professionale nel nostro Paese e delle prime sperimentazioni di autovalutazione dei CFP previste dal Progetto VALEFP, la Redazione ha incontrato Emanuela Vinci, componente del gruppo di ricerca che negli ultimi tre anni ha lavorato all'elaborazione del format autovalutativo dei Centri di Formazione Professionale.

Dottoressa Vinci può spiegarci qual è stata l'ambizione principale del Progetto VALEFP e quali caratteristiche peculiari mostra il format per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale?

Il Progetto VALEFP (Valutazione della Formazione Professionale) è nato con la finalità di sperimentare la fattibilità del modello di autovalutazione

per i Centri di Formazione Professionale sulla base degli elementi strutturali e metodologici comuni con il percorso svolto dalle scuole statali e paritarie nel Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). La sperimentazione, avviata a partire dall'anno 2015, ha risposto, come abbiamo visto nell'Overview di questo medesimo numero 5 di *Valu.Enews*, al "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione professionale" (DPR 80/2013) che prevedeva l'accesso della formazione professionale nel Sistema nazionale di valutazione. Il processo ha previsto l'azione di autovalutazione come primo passo per la valutazione, il miglioramento e la rendicontazione sociale dei Centri di Formazione Professionale. Al fine di supportare le attività di autovalutazione è stato redatto un RAV (Rapporto di Autovalutazione), analogo a quello utilizzato dalle istituzioni scolastiche. Le aree in esso contenute sono le medesime e si articolano in Contesto, Esiti e Processi (organizzativi e didattici), ma gli indicatori elaborati, in alcuni casi, rispecchiano aspetti ed elementi peculiari dei Centri di Formazione Professionale.

Da quale punto di vista l'impianto metodologico dell'autovalutazione nell'ambito della formazione professionale si mostra in continuità con l'autovalutazione scolastica? Quali innovazioni principali, invece, si registrano nel lavoro con i CFP?

L'impianto metodologico che sottende l'intero percorso autovalutativo è lo stesso utilizzato nel Sistema Nazionale di Valutazione. È piuttosto l'unità di analisi a risultare differente: alle istituzioni scolastiche si richiede di valutare tutta la loro attività e i servizi offerti; ai CFP si richiede invece di riflettere solo sul segmento che riguarda l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione e alla formazione, pur sapendo che in realtà tali Centri svolgono anche altre azioni di formazione permanente rivolte alla popolazione adulta. Per meglio specificare, i CFP si rivolgono principalmente ai ragazzi che devono assolvere l'obbligo formativo. Secondo la legge vigente (DL del 15 aprile 2005, n.76, art.1) infatti "nessun giovane può interrompere il proprio percorso formativo senza aver conseguito un titolo di studio o almeno una qualifica professionale entro il 18° anno di età". È questo, infatti, il dettato delle Linee Guida sull'obbligo di istruzione del 21 dicembre 2007: i ragazzi possono decidere se iscriversi a una scuola secondaria di II grado, oppure iscriversi a un corso triennale di istruzione e formazione professionale. Il Sistema Nazionale di Valutazione si concentra esclusivamente su questo segmento di studenti.

A che punto siamo con il processo di autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale? Quali prossime tappe si profilano all'orizzonte?

Lo scorso anno è stato chiesto ai CFP di definire un Nucleo di autovalutazione interno in grado di riflettere sui dati disponibili e di compilare il Rapporto di Autovalutazione (RAV); i compiti dei componenti di questi nuclei sono del tutto analoghi a quelli previsti nel Sistema Nazionale di Valutazione. I risultati della compilazione dei RAV dei Centri di Formazione Professionale sono stati presentati nel novembre 2017. Il lavoro prioritario per l'anno scolastico in corso è quello, invece, di riuscire a elaborare priorità e obiettivi da perseguire nell'immediato futuro. In questa prima fase si suggerisce ai CFP di individuare alcune priorità (riferite agli esiti degli allievi) e alcuni obiettivi relativi ai processi educativi e gestionali. Ciò nella prospettiva di poter redigere un piano di miglioramento come previsto dalla normativa di riferimento. Purtroppo, allo stato attuale, il problema più urgente da risolvere è quello relativo alla costruzione di un'anagrafica esaustiva; non sono disponibili infatti dati strutturali a sistema, contenenti informazioni sugli allievi, sulle strutture formative e sui formatori, cui attingere per l'elaborazione di indicatori, come invece accade per il sistema di istruzione. È proprio per questo motivo che in questo anno scolastico l'INVALSI sta lavorando, in accordo con il MIUR, con l'obiettivo di redigere un'anagrafica stabile dei centri presenti sul territorio nazionale. Attualmente ogni Regione gestisce i centri in maniera autonoma; per esempio nella valutazione degli allievi alcuni di loro utilizzano un sistema basato sui giudizi mentre altri utilizzano un sistema basato sui voti. Pertanto, a oggi, il panorama a livello nazionale appare molto variegato, anche relativamente all'offerta formativa che i CFP offrono. Le informazioni necessarie sono recuperate dalle banche dati della Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale (CONFAP), anche se esse non sono esaustive. In questi mesi, nell'ambito del Progetto PON Valu.E, l'INVALSI sta predisponendo in via sperimentale sul portale iscrizioni online del MIUR una sezione dedicata alla "Predisposizione anagrafe CFP" sul quale le amministrazioni regionali saranno chiamate a inserire i dati dei CFP di appartenenza. Parallelamente, l'INVALSI, sulla base delle precedenti sperimentazioni, sta mettendo a punto una mappa degli indicatori aggiornati e il RAV relativo, contenente indicatori che rispondano al meglio alla realtà specifica dei CFP in grado di cogliere tutti gli aspetti peculiari di queste importanti realtà formative.



6. Con l'intelligenza tra le mani: i Centri di Formazione Professionale tra valutazione degli apprendimenti e autovalutazione

di Mattia Baglieri

«Se dovessi sintetizzare l'obiettivo principale dei Centri di Formazione Professionale direi che la nostra ambizione è quella di offrire un itinerario formativo di qualità a tutti i ragazzi. Stupisce che qualcuno, invece, oggi intenda la formazione professionale come una risposta di scarsa qualità». Sono parole di **Don Enrico Peretti**, già Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale): una vita nella formazione professionale, prima da incaricato nazionale dell'associazione operatori ed ex allievi salesiani, in seguito quale direttore dell'Istituto Salesiano San Marco di Mestre, che ha contribuito a formare e avviare al lavoro centinaia di giovani. Don Enrico Peretti ha fatto parte del gruppo di lavoro del Progetto VALEFP e ha, soprattutto, contribuito a elaborare il format del Rapporto di Autovalutazione (RAV) specifico per i Centri di Formazione Professionale, con cui in questi mesi i CFP stessi si stanno confrontando.

La Redazione di *Valu.Enews* ha intervistato a Roma proprio Don Peretti, insieme alla collega **Suor Laretta Valente**, per molti anni – dal 1996 al 2017 – Presidente nazionale del CIOFS-FP, confederazione omologa del CNOS-FAP per quanto concerne le opere femminili (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale) e oggi componente della Giunta esecutiva del Centro, nonché componente dello stesso gruppo di lavoro del Progetto VALEFP. Anche Suor Laretta sottolinea il valore della formazione professionale nel nostro Paese, al fine di instradare tanti giovani verso un futuro fatto di autostima e relazioni dotate di senso: «I Centri di Formazione Professionale donano un'identità attraverso la trasmissione di competenze ai ragazzi. È questa identità che fa vivere a se stessi un'esperienza di conquista di autostima, ma fa anche ottenere la capacità di relazionarsi con gli altri. Così si combattono atteggiamenti oppositivi che alcuni giovani oggi manifestano. Naturalmente occorre che anche le famiglie e la società nel suo complesso si impegnino per dare il buon esempio», aggiunge proprio Suor Laretta Valente.

Don Peretti continua a raccontarci l'esperienza di questi centri, presenti in 15 regioni e suddivisi su oltre 55 sedi a livello nazionale: «I Centri di

Formazione Professionale interpretano la formazione in modo pluralista: gli educatori sono consapevoli dei molti modi diversi che esistono per apprendere e della possibilità di intraprendere percorsi differenziati **per arrivare alla meta del sapere e del saper fare**. Il percorso che noi vogliamo per i nostri ragazzi è quello quanto più possibile personalizzato sulle esigenze formative del singolo. La laboratorialità è un altro carattere fondante che ci contraddistingue in quanto, come affermava Don Bosco, nostro fondatore, “i miei ragazzi hanno l’intelligenza nelle mani”».

Anche Suor Lauretta Valente interviene rispetto all’approccio educativo dei Centri di Formazione Professionale: «Quello che ci contraddistingue maggiormente è il nostro approccio formativo caratterizzato dalla concretezza e dalla praticità. Noi riteniamo che la chiave pratica e concreta sia strategica per consegnare alle ragazze e ai ragazzi delle competenze professionalmente spendibili. Del resto quante volte sentiamo che alcuni ragazzi nelle scuole non si trovano a proprio agio con un approccio prevalentemente teorico e verbalistico? Molti studenti sentono piuttosto il desiderio di apprendere competenze più tecniche. Ma attenzione, quando diciamo “pragmatismo” e “concretezza” non stiamo nient’affatto compiendo una scelta semplicistica, tutt’altro: imparare a fare è solo un altro percorso per pervenire ad approfondire le conoscenze e per impossessarsi dei saperi. Prendiamo il caso di una ricetta di cucina: fare la pizza può aprire le porte a interrogarsi sulla storia della cultura culinaria, ad approfondire in lingua inglese quanto sia rinomata la gastronomia italiana nel mondo, sarà utile comprendere le tecniche di coltivazione e la giusta maturazione del pomodoro e ancor più approfondire le formule chimiche del lievito. Da ogni ingrediente di una ricetta si aprono innumerevoli strade per l’approfondimento disciplinare. Ecco quindi che “concretezza” è un possibile sinonimo di “completezza”. E questa caratteristica non rimane confinata ai saperi ma si esprime anche attraverso l’affinamento di tecniche di presentazione esteriore che possono tornare utili ai nostri studenti. Mi spiego: in che modo è meglio che io mi presenti al pubblico in una sala di ristorante? All’insegna di quale portamento? Come si sviluppa l’attitudine verso la cortesia e il rispetto della clientela, elementi così fondamentali in ambito ricettivo e turistico? Questo passare in modo pragmatico dalla teoria alla pratica è il carattere fondante della “laboratorialità” di cui parlava Don Enrico. Sarà facile comprendere, di conseguenza, come il nostro approccio si contrapponga, senza posa, a un **apprendimento “a canne d’organo”** in cui spesso ci si trova a ripetere le stesse nozioni da prospettive diverse e senza sinergia. L’approccio che abbiamo in mente, invece, è approccio integrato, con **le competenze che si sviluppano a raggiera**».

Negli ultimi anni la percezione dell'esigenza di confrontarsi con il tema e con il requisito della valutazione. Sottolinea Don Enrico Peretti: «I ragazzi che studiano presso i nostri Centri generalmente danno un riscontro positivo rispetto al percorso intrapreso, ma negli ultimi anni abbiamo cominciato a percepire che questo non ci bastava, mentre dovevamo cominciare a concentrarci con una valutazione il più possibile obiettiva circa le competenze trasmesse agli studenti, ai risultati dei loro apprendimenti e al grado di successo del percorso che offriamo lì dove siamo presenti: l'INVALSI è stato soggetto fondamentale per spingerci a riflettere sul binomio valutazione/autovalutazione della nostra proposta educativa. Con la Presidente Anna Maria Ajello, il Direttore Paolo Mazzoli, il responsabile dell'Area Prove Nazionali Roberto Ricci ci siamo lungamente confrontati per formulare prove standardizzate capaci di cogliere sia le specificità dei nostri curricula sia di misurare le competenze dei nostri studenti all'insegna di un punto di osservazione non dissimile rispetto a quello che caratterizza le istituzioni scolastiche. Anche nel nostro caso, infatti, abbiamo oggi la possibilità di monitorare l'andamento nell'ambito dell'acquisizione delle competenze in italiano e matematica, ma anche di studiare di quali **competenze trasversali (le cosiddette *soft skills*)** i nostri giovani si siano efficacemente impadroniti. Il percorso autovalutativo è stata l'altra, grande, pietra miliare di questi anni: grazie all'autoriflessione sulle nostre dinamiche interne e sugli esiti otteniamo, infatti, una documentazione di carattere "formale" laddove prima il processo di confronto interno era soprattutto di carattere informale. È l'autovalutazione, in particolare, a spingerci a considerare l'efficacia della nostra formazione alla cittadinanza, del nostro legame con il territorio attraverso le reti attivate con gli imprenditori e le scuole, a considerare il ruolo della presenza delle famiglie in accompagnamento al percorso formativo dei ragazzi. Il confronto con le famiglie, per esempio, risulta davvero fondamentale per avere la controprova dell'efficacia delle nostre risorse e pratiche formative. Il confronto costante con tutto il gruppo di lavoro del Progetto VALEFP – che non ha coinvolto solo l'INVALSI, ma anche le strutture salesiane, le Regioni, grazie all'eccellente lavoro di raccordo della Tecnostruttura delle Regioni, e l'ISFOL-INAPP, per quel che riguarda le politiche sociali e del lavoro –, questo confronto, dicevo, ha portato all'elaborazione di un Questionario per la costruzione di indicatori per l'autovalutazione metodologicamente fondata sia dal punto di vista della ricerca teorica a esso sottostante sia dal punto di vista della sua funzionalità pratica per i nostri Centri. Ci siamo battuti con forza per questa sperimentazione e siamo contenti di vedere che i primi risultati confortano i feedback positivi che abbiamo rilevato nel corso degli anni da parte degli studenti e delle famiglie: questo non era qualcosa di scontato visto che oggi

ci muoviamo, come dicevo, nel perimetro di una valutazione attendibile dal punto di vista della ricerca sociale».

Aggiunge Suor Lauretta: «Nel momento in cui siamo stati coinvolti dall'Area Prove dell'INVALSI per studiare e introdurre Prove nazionali standardizzate atte a misurare gli apprendimenti specifici dei CFP, abbiamo cercato di mettere in evidenza il nostro peculiare approccio dal cuore tecnico-pratico e abbiamo spinto per una valutazione rigorosa che non fosse assolutamente tesa ad "abbuonare qualcosa a qualcuno", ma che fosse tuttavia in grado di valorizzare competenze diverse, da quelle più tecniche a quelle più conoscitive, di cui comunque, come le Prove certificano, i giovani che seguono i nostri percorsi si impossessano con successo. La discussione con l'Area Valutazione delle scuole INVALSI, poi, è stata lunga, impegnativa e, oserei dire, incredibilmente produttiva. Da parte nostra ci siamo presentati con quello che era un percorso tutto interno fatto negli anni passati, ovvero il percorso del nostro Sistema di qualità: un percorso di autoriflessione *in nuce* attraverso il quale, anche in passato, ci interrogavamo sulle modalità di produzione di qualità all'interno dei nostri Centri. Le due direttrici principali da cui il nostro Sistema di qualità già partiva erano quelle in primo luogo dell'accoglienza dei ragazzi e, in secondo luogo, del regolamento. I CFP procedevano quindi, nella fattispecie, a interrogarsi sull'efficacia delle informazioni date alle famiglie e ai giovani circa i propri piani di formazione, nonché sugli strumenti e gli indirizzi di cui gli studenti venivano dotati durante il percorso di studio. Gli aspetti inerenti il regolamento, invece, chiamavano soprattutto in causa le regole di condotta, le norme di sicurezza e di relazione reciproca, nonché l'organizzazione delle attività lavorative. I nostri percorsi, nello specifico, sono più simili alle modalità di lavoro che viene attuato nelle aziende piuttosto che all'apprendimento frontale che più spesso si respira a scuola: costituiamo, infatti, delle **unità di apprendimento** incentrate intorno a delle attività pratiche e applicative, anche se è importante sottolineare che non mancano mai dei momenti di confronto – soprattutto di gruppo – su temi molto attuali, come per esempio il valore politico-sociale della nostra carta costituzionale. In questi momenti di interscambio ci proponiamo di far capire ai ragazzi come si cercano le informazioni. Ed è proprio grazie a questo tipo di capacità che può esser loro offerta la possibilità di affrontare con successo un ritorno al sistema scolastico formale. Don Enrico introduceva poi il tema della personalizzazione del percorso formativo: penso di poter aggiungere che uno degli elementi di successo dell'individualizzazione del percorso offerto dai CFP risieda nella modalità attraverso cui il giovane viene costantemente seguito; qualora per esempio i risultati relativi a un'unità di apprendimento non siano particolarmente soddisfacenti si domanda a più riprese

allo studente che cosa egli non abbia capito e ci si dedica insieme, educatore ed educando, a studiare se e come sia possibile poter arrivare magari da un altro punto di vista alla stessa meta, ricalibrando il percorso quando c'è stato qualche inconveniente o ostacolo. Ecco quindi la nostra specificità in ambito autovalutativo: la redazione all'inizio dell'anno (l'anno di formazione di solito è in linea con gli anni scolastici, salvo in alcune regioni che preferiscono usare come metro di programmazione delle attività l'anno solare) di un piano di lavoro specifico per ogni diverso percorso di qualifica passa attraverso continue verifiche di controllo circa le competenze acquisite e non acquisite da parte dei ragazzi che, insieme ai loro educatori, diremmo così, si tengono costantemente auto-monitorati. Ogni piano formativo triennale viene ricalibrato, inoltre, di anno in anno e ogni anno vengono previsti stage e tirocini aziendali. Viene poi introdotto il tema delle reti con le aziende del territorio. Ebbene ritengo che proprio qui risieda un altro degli elementi di punta dei CFP, che da sempre hanno tra i propri obiettivi quello del collegamento con le realtà imprenditoriali delle zone in cui operano: i nostri tutor sono infatti presenti nell'impresa nel momento in cui si attivano – soprattutto nel secondo e terzo anno di formazione, per un totale di oltre quattro mesi che i giovani passano direttamente “sul campo” – i percorsi di avviamento professionale. Seguire gli studenti pedissequamente non solo all'interno degli stessi CFP ma anche una volta dentro all'impresa, è sicuramente uno dei segreti che consente un tasso di assunzione davvero molto significativo per le ragazze e i ragazzi che frequentano i centri. Il bravo educatore deve saper comunicare a ciascun ragazzo il valore del percorso da lui intrapreso e del prodotto a cui esso si è dedicato. Come metteva in luce Cartesio, c'è tanta dignità personale e professionale nello svolgere compiti pratici: i ragazzi che escono dai nostri centri possono quindi domandarsi: “Che cosa posso essere?” e risponderci, allora: “Ecco che sono diventato un pasticciere, oppure sono diventato un meccanico”. La qualifica professionale apre spazi di libertà: essa, in particolare, contribuisce a determinare, o quantomeno a rafforzare, l'identità personale che passa attraverso la relazione con gli altri ma anche con l'autonomia e con la necessità che ognuno di noi avverte di sentirsi utili, o sentirsi almeno più utili».

Don Peretti torna invece a concentrarsi sul tema della riduzione della dispersione scolastica: «Ridurre la dispersione scolastica è un obiettivo fondamentale che il nostro Paese si propone in teoria. In pratica, invece, **dispersione e disoccupazione** sono strettamente collegate e variano da regione a regione, con il Sud che ancora sperimenta le sofferenze maggiori. Da questo punto di vista possiamo affermare con certezza che i CFP rappresentano una risposta essenziale: prendiamo il caso del Veneto, della Lombardia e del Pie-

monte, regioni in cui siamo presenti con numerosi centri. Ebbene in queste regioni la dispersione scolastica è inferiore al 10% laddove al Sud raggiunge in alcuni casi il picco del 20%. Nelle regioni del Sud, del resto, abbiamo fatto più fatica a essere operativi perché in quei casi la formazione professionale assume più un carattere sussidiario rispetto ai percorsi offerti dagli istituti professionali statali. Oggi la direzione in cui stiamo andando è quella di un pieno incardinamento nell'ordinamento nazionale dell'istruzione e della formazione dei percorsi di formazione professionale che i nostri centri offrono su tutto il territorio nazionale. Pensiamo che questa sia la strada giusta e il percorso di riflessione metodologica e operativa che abbiamo intrapreso con l'aiuto di INVALSI, ISFOL-INAPP e Tecnostruttura delle Regioni sia stato fondamentale per mettere in luce la valenza formativa di qualità che i nostri centri offrono come possibilità potenzialmente data a tutti gli studenti. L'impegno in tal senso è incontrovertibile».

Un ultimo capitolo affrontato nel corso dell'intervista con *Valu.Enews* è quello del ruolo strategico delle regioni: «L'atteggiamento delle regioni è sempre più cruciale per garantire il successo della partnership educazione/lavoro nell'ottica del sistema duale. Grazie alla solidità delle relazioni che negli anni abbiamo saputo costruire con i territori e all'adeguatezza delle competenze che cerchiamo di offrire, come Centri di Formazione Professionale possiamo dialogare e ottenere ottimi risultati laddove ci viene data l'opportunità di essere presenti. Pensiamo per esempio all'Abruzzo, alla Puglia, alla regione Campania in cui in questi anni la nostra presenza si è rinvigorita: parlo di questi territori come esempi virtuosi nel Sud del Paese rispetto all'attenzione che le istituzioni locali e regionali hanno voluto rivolgere alla formazione professionale. Penso che, in dialogo con l'INVALSI e con il MIUR, l'opportunità di entrare come CFP a far parte a pieno titolo dell'ordinamento nazionale di istruzione e formazione possa **aprire ancora di più la visuale a molti ragazzi del nostro Paese**. La proposta di vasta accoglienza della formazione professionale è, infatti, prima di tutto un diritto dei ragazzi. Un passo rilevante in questo senso è dato dall'imminente pubblicazione delle denominazioni dei nostri Centri in evidenza sulla piattaforma ufficiale del MIUR Scuola in chiaro al pari delle altre istituzioni scolastiche: questo rappresenterà senza dubbio la possibilità per le famiglie di compiere una scelta più informata nel momento in cui procederanno con l'iscrizione a scuola dei propri figli».



7. Il ruolo della Tecnostruttura delle Regioni per la valutazione dei Centri di Formazione Professionale

Costanza Bettoni è dirigente di Tecnostruttura delle Regioni per il Fondo Sociale Europeo per le materie inerenti l'istruzione e la formazione professionale. Tecnostruttura è, dal 1996, l'associazione istituzionale incaricata di garantire alle Regioni italiane il necessario supporto operativo, tecnico e giuridico nei settori assegnati costituzionalmente alla competenza regionale. Costanza Bettoni presiede per conto di Tecnostruttura le relazioni con i responsabili del Coordinamento tecnico e politico della IX Commissione della Conferenza delle Regioni e Province Autonome, commissione delegata per le materie inerenti l'istruzione e la formazione professionale. Insieme al collega Flavio Manieri, Bettoni ha fatto parte del gruppo di lavoro per l'elaborazione del format del Rapporto di Autovalutazione per i Centri di Formazione Professionale (CFP) nell'ambito del Progetto VALEFP.

La Redazione di *Valu.Enews* l'ha intervistata a Roma per approfondire il ruolo di raccordo di Tecnostruttura tra il gruppo di lavoro del Progetto VALEFP e le Regioni italiane.

Dottoressa Bettoni, come sono disciplinate le politiche di formazione professionale nelle diverse Regioni italiane?

Il sistema di formazione professionale in Italia dipende particolarmente dalle specificità regionali: a fronte, infatti, di alcune Regioni in cui i Centri di Formazione Professionale sono storicamente presenti in maniera consolidata, in altre Regioni, soprattutto del Sud, la formazione professionale viene impartita all'insegna della sussidiarietà all'interno degli istituti statali per la formazione tecnica o professionale, così come previsto dall'Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010. Nella fattispecie, il regime di sussidiarietà è suddiviso in sussidiarietà integrativa e sussidiarietà complementare: nel primo caso vengono rilasciate dagli istituti tecnici o professionali statali delle qualifiche triennali che prevedono la possibilità di continuare a frequentare la scuola pubblica per poi giungere al diploma quinquennale. Nel caso della sussidiarietà complementare, invece, l'istituto tecnico o professionale statale si impegna ad attivare un percorso separato per gli studenti che frequentano i corsi professionali e per gli altri studenti della scuola. Gli studenti iscritti ai

corsi di formazione professionale ricevono al termine del proprio percorso una qualifica quadriennale. I monitoraggi dell'ISFOL-INAPP testimoniano un'efficacia maggiore per i percorsi di formazione professionale sussidiaria complementare in cui è previsto un percorso di studio per gli studenti iscritti ai corsi di formazione professionale quadriennali caratterizzato da un piano di studi più autonomo rispetto agli altri percorsi scolastici offerti dall'istituzione scolastica. Quello che possiamo confermare è che le Regioni italiane si stanno impegnando molto impegno per un'istruzione e formazione professionale di qualità sia cercando di favorire un metodo di lavoro il più omogeneo possibile sia prevedendo risorse professionali dedicate al di là delle specificità di ogni singolo contesto territoriale.

Quali direttrici principali hanno orientato il lavoro di Tecnostruttura nell'ambito del Progetto VALEFP?

Abbiamo anzitutto cercato di promuovere il Progetto VALEFP sia nell'ambito del Coordinamento tecnico sia nell'ambito del Coordinamento politico della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome. Il mandato assegnato da parte delle Regioni italiane a Tecnostruttura a entrare a far parte del gruppo di lavoro e coordinamento del Progetto VALEFP è stato un mandato pieno in quanto il progetto è stato giudicato di particolare interesse da parte della Conferenza delle Regioni. Con Flavio Manieri abbiamo, in particolare, partecipato al Tavolo per l'elaborazione e la somministrazione nei CFP del Questionario per l'elaborazione degli indicatori utili per la formulazione dei Rapporti di Autovalutazione (RAV) specifici per i Centri di Formazione Professionale. Abbiamo trovato nel Coordinamento tecnico delle Regioni un'interlocuzione particolarmente attenta rispetto alle dinamiche e alle evoluzioni del percorso che sta conducendo all'autovalutazione dei CFP e ritengo sia stata molto importante per il gruppo di lavoro del Progetto VALEFP nel suo complesso la possibilità di lavorare in stretto contatto con il gruppo di lavoro di monitoraggio e accreditamento dei CFP afferente all'ISFOL-INAPP che ha maturato negli anni molta esperienza di lavoro con i Centri di Formazione Professionale stessi. Abbiamo già proceduto a restituire le prime risultanze del lavoro del Progetto VALEFP sia al Coordinamento tecnico della Conferenza delle Regioni sia alla componente politica che si riunisce nella IX Commissione.

Come pensa che le Regioni continueranno a seguire il percorso avviato in relazione alla valutazione dei Centri di Formazione Professionale?

Sono certa che le Regioni continueranno a seguire con grande interesse il tema della valutazione della qualità dei processi e degli apprendimenti

dei Centri di Formazione Professionale in primo luogo perché le politiche inerenti la cosiddetta IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) sono politiche di esclusiva competenza regionale, in secondo luogo in quanto sia con la redazione dei Rapporti di Autovalutazione da parte dei CFP, che già possiamo leggere, sia con i risultati delle Prove Nazionali dei CFP di quest'anno avremo a disposizione una dote di dati e strumenti che potremo incrociare per renderci conto del grado di qualità che caratterizza il lavoro di questi centri. Queste prime sperimentazioni, compiute in larga misura proprio sotto l'egida del Progetto VALEFP, per ora testimoniano che, in termini di conoscenze e competenze acquisite, la formazione professionale non sembra affatto discostarsi dalla formazione generale impartita nell'ambito dell'ordinamento scolastico pubblico o paritario.



8. Reti di scuole e partecipazione dei genitori alla vita scolastica: il lavoro INVALSI per il Rapporto ISTAT 2018

di Mattia Baglieri, Francesca Fortini, Donatella Poliandri, Elisabetta Pranterà

Il 16 maggio scorso è stato presentato alla Camera dei deputati a Roma il *Rapporto annuale ISTAT 2018 sulla situazione del Paese*. Un servizio di commento dei principali risultati emersi dal Rapporto annuale è stato realizzato a Roma da *TGNorba24*.

Il Rapporto annuale offre tradizionalmente una riflessione ragionata sulle trasformazioni del Paese, con lo scopo di delineare prospettive per il futuro e possibilità di crescita.

La ventiseiesima edizione del Rapporto, in particolare, sviluppa quest'anno il tema delle reti, rispondendo a quesiti di ricerca che riguardano le reti economiche e sociali, le reti tra le imprese, le reti sul mercato del lavoro, quelle di parentela e di amicizia, gli aiuti dati e ricevuti attraverso il contributo delle reti sociali, il sistema di rete riguardante l'ambito migratorio. L'ampiezza dell'argomento consente di arricchire di contenuti le analisi, descrivendo i fenomeni da una pluralità di punti di vista e adottando modalità di interpretazione diverse e complementari.

All'evento di presentazione, presieduto dal Presidente della Camera dei deputati Roberto Fico e dal Presidente dello stesso Istituto Nazionale di Statistica Giorgio Alleva, è stato invitato a prendere parte anche l'Istituto Na-

zionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione.

Nel mese scorso, infatti, le ricercatrici INVALSI Francesca Fortini, Donatella Poliandri ed Elisabetta Pranterà sono state chiamate dai curatori del *Rapporto annuale ISTAT 2018* a elaborare il paragrafo 5.2 contenuto nel capitolo 5 “Reti di servizi: offerta e diseguaglianze territoriali” dedicato ai temi inerenti le politiche scolastiche dal titolo “Una scuola che costruisce reti e relazioni” (pp. 269-275). Le ricercatrici si sono dedicate a ricostruire la situazione nazionale in relazione alle reti tra scuole, alle convenzioni stipulate da parte delle scuole italiane con soggetti esterni e al coinvolgimento dei genitori alla vita scolastica.

Oltre a una disamina di queste tematiche, il Rapporto annuale presenta cinque grafici elaborati dall’allora Area Valutazione delle scuole dell’INVALSI volti a illustrare, anche dal punto di vista iconografico, il grado di capacità delle scuole di stabilire relazioni con le famiglie dei propri studenti e con il tessuto socio-produttivo del proprio territorio, elementi ritenuti sempre più strategici per la qualità delle istituzioni scolastiche.

La Redazione di *Valu.Enews* approfondirà il lavoro delle ricercatrici INVALSI anche nei prossimi numeri, in considerazione del rilievo del tema relativo alle reti di scuole e alle relazioni che esse sono capaci di stabilire: leve importanti, queste ultime, per lo sviluppo del Paese.

La Redazione di *Valu.Enews* ringrazia il Gruppo Norba per l’autorizzazione a pubblicare il proprio servizio di commento alla presentazione del Rapporto annuale ISTAT 2018.



9. L'Aquila: la partecipazione INVALSI al XXI Congresso nazionale dell'AIV

di Ughetta Favazzi

Tre giorni di confronto (5-7 aprile 2018) alla presenza dei maggiori esperti italiani di valutazione hanno animato i prestigiosi spazi del GSSI, il Gran Sasso Science Institute, l'innovativa scuola di studi avanzati fondata all'Aquila all'indomani del terremoto dell'aprile 2009 quale segno di riscatto e della voglia di rialzarsi, puntando sulla ricerca scientifica e la conoscenza.

Il XXI Congresso Nazionale dell'AIV (Associazione Italiana di Valutazione) si è svolto, infatti, proprio nel capoluogo abruzzese, alle pendici del

Gran Sasso, tra il Forte Spagnolo e la Basilica di Collemaggio, recentemente restaurata e aperta al pubblico. Le più importanti autorità della città de l'Aquila e della secolare università abruzzese hanno voluto salutare l'iniziativa, i cui lavori sono stati aperti dalla Presidente AIV **Erika Melloni** proprio insieme all'Assessore alle politiche universitarie del capoluogo abruzzese **Francesco Bignotti**, al Presidente del Consiglio Regionale Abruzzese **Giuseppe di Pangrazio**, al Rettore del GSSI **Eugenio Coccia** e al fisico dell'INFN **Giorgio Chiarelli**.

L'introduzione delle tre giornate di lavoro è stata affidata a un insigne ospite internazionale, il Professor **Rob Van den Berg**: una vita passata a occuparsi di valutazione delle politiche pubbliche e di sviluppo sostenibile per le istituzioni internazionali, dal Ministero degli Esteri olandese alla Commissione Europea di Bruxelles, all'OECD di Parigi, sino al King's College di Londra ove Van den Berg insegna a tutt'oggi. Proprio a lui è stato affidato il compito di enucleare i motivi che hanno spinto i ricercatori italiani di politiche valutative a confrontarsi intorno al tema de *La valutazione per uno sviluppo equo e sostenibile*. Nella sua *lectio* dal titolo *Challenges and Opportunities for Evaluation to Contribute to Agenda 2030*, infatti, Van den Berg si è concentrato sull'analisi dei 17 obiettivi di sviluppo umano sostenibile (*Sustainable Development Goals*) proclamati dalle Nazioni Unite verso il 2030, mettendo in evidenza come il corredo dei diritti umani che l'Agenda 2030 propone (dalla lotta alla povertà, all'accesso all'acqua, all'uguaglianza di genere) abbia il dovere di marciare unito al fine di contrapporsi alle visioni di resistenza che ostacolano il miglioramento delle condizioni di vita degli uomini del mondo e dello stesso pianeta. A dire di Van den Berg, dopotutto, i *Sustainable Development Goals* rappresentano gli obiettivi che la maggioranza degli esseri umani ancora si propone di raggiungere nell'ottica del rispetto reciproco, a partire da un desiderio di sicurezza, e quindi di pace, di conquista di una vita più prospera, di lotta alla fame, di accesso alle cure sanitarie, in un ambiente più sano e pulito. Il professore olandese ha suggerito di continuare a investire sul confronto, sul libero scambio di opinioni e, di conseguenza, su un approccio di ricerca fortemente partecipativo, al fine di contrapporsi con successo a quelle che egli ha etichettato come "visioni restrittive" che, invece, si mantengono su binari sempre più egoistici, privatistici e non collaborativi per veicolare opinioni foriere di un mondo più chiuso.

Gli istituti e le agenzie nazionali che maggiormente si occupano di valutazione delle politiche pubbliche ed educative, come l'ISTAT, l'ANVUR e lo stesso INVALSI, hanno preso parte al Congresso Nazionale AIV da protagonisti. Il nostro Istituto, in particolare, è stato rappresentato dalla Presidente **Anna Maria Ajello** e dal Direttore Generale **Paolo Mazzoli**. La Presidente

e il Direttore Generale hanno presentato al Congresso anche un contributo di ricerca scritto insieme a **Giorgio Bozzeda**, **Marco Depolo** e **Michela Vignoli**, dal titolo *Linee guida per l'attuazione della Direttiva 36 del 18 agosto 2016 sulla valutazione dei dirigenti scolastici*, nell'ambito del panel su "La valutazione per un'educazione equa e inclusiva", coordinato da **Veronica Lo Presti**, ricercatrice di valutazione delle politiche pubbliche all'Università Sapienza di Roma.

Anche il gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E ha partecipato compattamente al Congresso Nazionale attraverso sei contributi di ricerca presentati da Donatella Poliandri, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Paola Bianco, Mattia Baglieri, Ughetta Favazzi, Isabella Quadrelli, Sara Romiti, Enrico Nerli Ballati, Stefania Sette e Lorenzo Mancini.

In particolare, il contributo di ricerca dal titolo *L'uso degli indicatori valutativi nell'era degli open e big data: il caso dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole*, presentato nell'ambito della stessa sessione coordinata da Veronica Lo Presti e illustrato da **Donatella Poliandri** e **Michela Freddano** si è concentrato sull'uso dei big data nell'istruzione e, in particolare, nel Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) da parte dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) che si occupano della valutazione esterna delle scuole. Come in molti ambiti della pubblica amministrazione, infatti, anche nell'istruzione, il fatto di poter contare su una quantità di dati e informazioni decisamente più vasta e fruibile rispetto al passato, fa sì che gli stessi dati non siano più soltanto finalizzati a uso d'ufficio ma che suscitino invece un più ampio interesse nel mondo della ricerca e della divulgazione per scopi conoscitivi ed esplorativi. In particolare, lo sviluppo dei big data e la maggiore facilità di accedervi ha permesso alla ricerca in ambito educativo di condurre analisi comparative e secondarie sui dati, attraverso diversi approcci, *in primis* quello statistico, e l'applicazione di svariati metodi e tecniche di ricerca qualitative e quantitative. Poliandri e Freddano hanno quindi messo in relazione i dati raccolti nelle più recenti rilevazioni INVALSI sulla Valutazione delle scuole con la dimensione teorica che guida e accompagna lo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) nel nostro Paese, introdotto dal Decreto del Presidente della Repubblica 80/2013. A confrontarsi sui principali indicatori e descrittori che compongono la Mappa degli indicatori (57 indicatori suddivisi in 146 descrittori) che costituisce il Quadro comune di riferimento per la Valutazione delle scuole, sono stati chiamati dall'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI 209 componenti dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole (NEV). Il paper presentato dalle due ricercatrici si è quindi soffermato sui principali risultati della recente rilevazione avviata a gennaio 2017 nell'ambito del Progetto PON Valu.E, Valutazione/Autovalutazione esperta.

Ancora, il contributo di ricerca presentato da **Letizia Giampietro, Donatella Poliandri e Paola Bianco** su *La valutazione della qualità dell'inclusione a scuola: autovalutazione vs valutazione esterna* ha preso in considerazione uno degli aspetti della scuola italiana che maggiormente la qualificano a livello internazionale e per cui essa è maggiormente apprezzata, ossia l'integrazione scolastica con precipuo riguardo – anche se non solo – per gli studenti con disabilità. Come le ricercatrici hanno messo in luce, del resto, al di là dell'integrazione degli studenti con disabilità, organizzata nel nostro Paese da un solido impianto normativo, il concetto di “integrazione” nell'ambito del sistema dell'istruzione del nostro Paese va inteso in senso estensivo, dal momento che, soprattutto negli ultimi anni, si parla di scuola “inclusiva” per tutti gli studenti e non solo per gli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali: è il caso, per esempio di studenti con diagnosi di disturbo evolutivo, studenti stranieri da poco in Italia, alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Nello stesso Quadro di riferimento per la Valutazione delle scuole, all'interno del Sistema nazionale di valutazione (SNV), la valutazione della qualità dei processi di inclusione posti in essere dalle scuole del nostro Paese viene studiata nell'area specifica denominata “Inclusione e differenziazione”, area nella quale sono analizzati con peculiare riguardo gli aspetti concernenti la valorizzazione del rispetto delle diversità e le strategie scolastiche di inclusione di tutti gli studenti. In considerazione della comune cornice di riferimento dell'autovalutazione e della valutazione esterna del sistema scolastico italiano, le tre ricercatrici hanno cominciato a lavorare sulla base dei dati e delle informazioni tanto del Rapporto di Autovalutazione (RAV) quanto dei Rapporti di valutazione esterna delle scuole che negli ultimi anni sono state visitate dai Nuclei Esterni di Valutazione. Questa originale operazione di incrocio dei dati disponibili sulle politiche e le strategie di inclusione messi in atto dalle scuole e riportate sia da un campione di 375 RAV scolastici sia, d'altro canto, dai Rapporti di valutazione esterna, ha consentito alle ricercatrici in primo luogo di cominciare a verificare il grado di comparabilità dei fronti interno (autovalutazione) ed esterno (valutazione esterna) nelle risposte al medesimo aspetto considerato e, in senso lato, la validità degli strumenti di misurazione e monitoraggio dell'inclusione e della differenziazione delle scuole italiane. Più in generale, la comparazione dei giudizi espressi dalle scuole italiane sul tema dell'inclusione scolastica con i giudizi emersi dalle visite valutative delle scuole coinvolte sul territorio nazionale attraverso campionamento casuale ha saputo offrire interessanti spunti di riflessione sugli aspetti di qualità più funzionali alla valutazione dell'inclusione scolastica, differenziando quelli che riescono a qualificare effettivamente ciascu-

na scuola come comunità inclusiva e quelli che invece dipendono piuttosto dallo sviluppo sinergico e condiviso non solo delle politiche scolastiche, quanto piuttosto di quelle economiche e sociali del nostro Paese.

Tutto dedicato al lato dell'autovalutazione e alle sue principali novità, invece, il paper presentato da **Isabella Quadrelli** dal titolo *L'utilizzo delle rubriche del RAV da parte delle scuole: fra framing e innovazione* presentato nell'ambito della sessione su *Quale valutazione per il miglioramento sostenibile delle scuole?*, coordinato dalla ricercatrice INVALSI Michela Freddano. L'analisi di Quadrelli ha anzitutto situato nel contesto teorico internazionale il tema dell'autovalutazione finalizzata a promuovere istruzione e formazione di qualità, come suggerito dall'OECD. Quadrelli ha preso in considerazione anche le aporie del contesto autovalutativo, sottolineando come talora le scuole abbiano la tendenza a concentrarsi principalmente su aspetti viceversa ritenuti non centrali da parte della comunità di esperti o, comunque, poco inerenti al funzionamento scolastico. Secondo l'autrice, in particolare, studiare il processo autovalutativo diviene elemento strategico per continuare a promuovere il cambiamento scolastico declinato all'insegna dell'efficienza e della qualità. Come Quadrelli ha sottolineato, l'utilizzo dell'analisi testuale computer assistita sta permettendo ai ricercatori di analizzare i "prodotti" dell'autovalutazione del nostro Paese, ovvero i rapporti realizzati dalle scuole (RAV) previsti dal regolamento sul Sistema nazionale di valutazione. Tra le principali domande che hanno animato le riflessioni di Quadrelli, a partire da un'attenta disamina delle spiegazioni (corpora testuali) che le scuole hanno fornito nell'Area Risultati nelle prove standardizzate nazionali presente nei RAV, sono emerse con particolare vigore le seguenti: i rapporti prodotti dalle scuole sono coerenti con gli obiettivi dell'autovalutazione? Le scuole come hanno utilizzato gli strumenti di autovalutazione? Come hanno affrontato l'analisi dei vari aspetti del funzionamento scolastico proposti dal quadro di riferimento? Il contributo di Quadrelli ha avuto un ruolo anche per ragionare sull'attività autovalutativa da parte delle scuole italiane nel momento in cui esse si misurano con lo strumento "Rapporto di Autovalutazione", le cui rubriche rappresentano per esse un vero e proprio repository del lessico specialistico sulla valutazione in ambito scolastico. Al contempo, tuttavia, al fianco del framework teorico che il RAV stesso propone quale guida dell'autonoma riflessione che scaturisce dal confronto dei Nuclei Interni di Valutazione, secondo la prospettiva utilizzata Quadrelli, emerge con particolare evidenza come le scuole appaiano autonomamente capaci di valorizzare anche quegli aspetti che esse ritengono strategici per la propria mission educativa, altresì nel caso in cui tali aspetti siano considerati secondari o assenti nel modello fornito dal RAV. Il contributo di Quadrelli si inserisce all'interno di un più generale progetto di meta-valutazio-

ne degli strumenti autovalutativi, finalizzato proprio nel suo complesso all'analisi dell'impatto e dell'efficacia degli strumenti teorici e pratici di supporto all'autovalutazione promosso nel Progetto PON Valu.E.

Sempre nell'ambito della sessione parallela sulla valutazione per il miglioramento scolastico, a cura del Gruppo Tematico Istruzione dell'Associazione Italiana di Valutazione, dopo l'autovalutazione, è stato il caso della valutazione esterna, con un paper di **Donatella Poliandri** e **Sara Romiti** su *Il ruolo dei Nuclei di Valutazione Esterna delle scuole per promuovere un'istruzione di qualità*. Anche in questo caso le due ricercatrici non hanno voluto prescindere da una contestualizzazione internazionale circa la ricerca sull'identificazione delle più importanti competenze professionali della figura del valutatore delle scuole. Come Poliandri e Romiti hanno messo in evidenza, in particolare, in molti Paesi europei si è andati verso la strutturazione di ampi corpi ispettivi indipendenti, con uno spostamento dalle tradizionali mansioni di controllo del rispetto delle norme alla definizione di protocolli osservativi per la valutazione della qualità dell'istruzione. In linea con il dibattito internazionale promosso dalla SICI (Standing international conference of Inspectorates), nella fattispecie, anche per l'Italia è emersa la necessità di aumentare il numero dei professionisti coinvolti nella Valutazione delle scuole e di accrescere la loro professionalità. Le due ricercatrici hanno quindi ripercorso i criteri che hanno condotto alla profilazione degli esperti coinvolti nella valutazione esterna delle scuole italiane ed entrati a far parte dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) sotto l'egida dell'impianto normativo previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), all'insegna di una chiave di volta fondamentale, ovverosia quella della "competenza" di chi svolge il lavoro di valutazione in ambito scolastico. I profili selezionati dall'INVALSI per la Valutazione delle scuole provengono, infatti, da diversi background professionali. Da un lato i dirigenti tecnici, i dirigenti scolastici e gli insegnanti, dall'altro gli esperti provenienti da studi sociologici, di psicologia e pedagogia con competenze metodologiche, che lavorano in team al fine di massimizzare e mettere in comune le competenze possedute. Imprescindibile nel contributo di Poliandri e Romiti è stato anche il confronto sui peculiari percorsi formativi che l'INVALSI ha negli ultimi anni offerto agli esperti di valutazione esterna delle scuole individuati attraverso diverse selezioni pubbliche su tutto il territorio nazionale, con la consapevolezza della necessità di una "competenza professionale esperta" – così definita dalla Presidente INVALSI Anna Maria Ajello – che si costruisce solo nel tempo, in una prospettiva pluridisciplinare e "policontestuale", attraverso cui acquisire la capacità di interagire in diversi contesti in modo flessibile e "attraversando i confini", ovvero elaborando e utilizzando nuovi strumenti per interagire (tra

diversi) al fine di elaborare soluzioni ai problemi identificati. La proposta dell'INVALSI di team di valutazione composti da esperti con profili diversi, tra cui un docente o un dirigente scolastico, apporta pertanto al nucleo di valutazione esterna delle scuole italiane un'istanza di "pari", delineando un processo di valutazione esterna in ottica formativa, che si ponga quale vera e propria "rilettura" di quel precedente complesso percorso di autovalutazione che ciascuna istituzione scolastica ha il compito di declinare. Per questo, nel tempo, l'INVALSI ha offerto corsi di formazione con programmi mirati a potenziare competenze strategiche per la valutazione, come quelle legate alla raccolta sul campo delle opinioni dei protagonisti del mondo scolastico italiano e quelle di restituzione o feedback, e sta progettando un percorso di formazione continua attraverso la realizzazione di una piattaforma per la formazione a distanza per i componenti dei NEV.

Altro focus di ricerca su cui l'Area Innovazione e sviluppo INVALSI sta concentrando i propri sforzi riguarda il campo dell'osservazione in classe, al centro del paper presentato da **Stefania Sette, Lorenzo Mancini, Sara Romiti e Donatella Poliandri** dal titolo *Qualità dell'insegnamento e rendimento scolastico nella scuola secondaria di primo grado: un primo sguardo dentro le classi* presentato nell'ambito del panel su "Qualità e innovazione nella didattica e nella ricerca scientifica". Come il contributo di ricerca mette in evidenza, nella fattispecie, gli studi condotti negli ultimi anni hanno individuato quei fattori che, più di altri, sembrano incidere maggiormente sul rendimento scolastico degli studenti come, per esempio, le caratteristiche individuali degli studenti stessi, il contesto familiare di appartenenza o il metodo di insegnamento. A differenza della maggior parte degli studi scientifici precedenti, tuttavia, l'ambizione dei quattro ricercatori – che in questi mesi stanno collaborando con la Fondazione Agnelli di Torino proprio in vista della pubblicazione di un primo grande studio italiano sul tema dell'osservazione in classe – non è tanto quella di prendere in analisi singolarmente ciascun fattore che incide sul rendimento scolastico, quanto piuttosto quello di interrogarsi sulle relazioni e sulle interazioni che i diversi fattori stabiliscono reciprocamente, in un ventaglio che solo nel suo insieme può determinare la possibilità di andare meglio o andare peggio a scuola. Nell'ottica dei nostri autori, infatti, comprendere i fattori che più di altri promuovono il successo a scuola potrà favorire il benessere e l'adattamento scolastico di tutti gli studenti in classe. Al programma di osservazione in classe proposto dal partenariato INVALSI e Fondazione Agnelli hanno preso parte nel loro complesso più di 7.500 studenti di scuola secondaria di primo grado, distribuiti su più di 200 scuole italiane per un totale di oltre 400 classi. Gli osservatori esterni coinvolti in questo percorso su tutto il territorio nazionale si sono concentrati

soprattutto su un'analisi finalizzata a considerare principalmente le strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti (come per esempio l'uso della discussione e del ragionamento), le modalità di gestione della classe e il sostegno dei bisogni emotivi degli studenti. Tra i primi risultati che emergono dallo studio, si può notare come in quei contesti in cui gli insegnanti si rivelano meno propensi all'uso di strategie didattiche che favoriscano il ragionamento e a monitorare con costanza le attività degli studenti, sia soprattutto l'autoefficacia scolastica a fungere da elemento protettivo rispetto a un insegnamento meno sensibile per gli studenti con un più alto svantaggio socio-culturale. Tale elemento, più forte nell'analisi dei risultati delle prove nazionali di matematica, trova una sua conferma nel momento in cui si procede ad analizzare i risultati in italiano, risultati che non a caso sono maggiori in contesti scolastici che favoriscano il libero scambio delle opinioni (discussione in classe) e il ragionamento.

Anche *Valu.Enews* ha trovato nell'ambito del Congresso Nazionale AIV il proprio spazio quale innovativo strumento di divulgazione scientifica e impatto sociale della ricerca politico-sociale. La Redazione di *Valu.Enews*, infatti, ha preso parte, con un paper dal titolo *Il ruolo della dissemination scientifica: il caso Valu.Enews del Progetto PON Valu.E*, al panel dedicato a "La valutazione dell'impatto delle tecnologie comunicative nei contesti educativi" coordinato dalle ricercatrici Ida Cortoni (Sapienza) e Valeria Pandolfini (Università di Genova). A testimoniare il rilievo e l'innovatività di quest'ultima sessione di ricerca è il fatto che siano stati chiamati, quali *discussants*, due ricercatori di sociologia della comunicazione e metodologia della ricerca sociale quali Luca Salmieri (Sapienza) e Paolo Parra Saiani (Università di Genova).

Come **Donatella Poliandri, Mattia Baglieri e Ughetta Favazzi** hanno messo in luce, in particolare, la divulgazione scientifica è un'attività sempre più all'ordine del giorno per quelle istituzioni pubbliche e private sensibili circa l'impatto che la ricerca riveste sull'opinione pubblica. Nel corso degli anni la divulgazione è stata concettualizzata secondo diverse prospettive teoriche. Alcuni studi, in particolare, hanno posizionato la comunicazione scientifica nel campo della trasmissione di informazioni, concependola quale genere discorsivo capace di trasferire i risultati scientifici dal proprio campo di applicazione principale al fine di rendere accessibile la scienza a un pubblico più ampio. Altri studi, piuttosto, hanno inteso la divulgazione della scienza come un'attività sociale di promozione della cultura scientifica nel senso di un dialogo che si apre al mondo, uscendo dai più ristretti confini di chi è addetto ai lavori. Come gli autori hanno cercato di mettere in luce, è proprio in questo panorama che la divulgazione scientifica assume una rilevanza anche

nel settore dell'education – in particolare in campo valutativo – e negli ambiti delle politiche pubbliche a esso connesse. Infatti, nelle politiche pubbliche di investimento in questo settore finanziate dall'Unione Europea, questo genere di processi rappresenta anche un imprescindibile momento di rendicontazione dei raggiungimenti ottenuti, denotando un ruolo di legittimazione delle policies stesse. Non a caso, nell'ambito dei Progetti PON cofinanziati dall'Unione Europea “Per la scuola – Competenze e ambienti per l'Apprendimento” (2014-2020), lo stesso Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca ha elaborato una fondamentale *Strategia di comunicazione* con il fine di ridurre la distanza tra la percezione del cittadino e gli ambiti di approfondimento e ricerca scientifici in campo educativo. I tre autori si sono poi soffermati su una ricostruzione della storia della newsletter *Valu.Enews* e sulle ambizioni di divulgazione scientifica di questo strumento digitale di cui oggi l'INVALSI può avvalersi. *Valu.Enews*, in particolare, si propone quale strumento ispirato alla teoria della “comunicazione generativa” finalizzato a favorire un progressivo approfondimento disciplinare con metodo induttivo e a gradienti, non solo volto a catturare l'interesse del lettore, ma anche a proporre strumenti di lettura – attraverso le “rubriche” della newsletter – che introducono con graduale profondità le proposte e i risultati ottenuti dal gruppo di ricerca. A partire da un'attività di monitoraggio della fruizione e degli indici di rendimento dei primi tre numeri di *Valu.Enews*, la Redazione si è confrontata con i ricercatori intervenuti al fine di comprendere quali siano gli elementi cardine da approfondire per una profilazione puntuale degli utenti e dei lettori della newsletter, al fine di rilevare le caratteristiche socio-culturali dell'utenza e di conoscere nel dettaglio i comportamenti dei lettori in merito alla selezione dei contenuti proposti nelle differenti “rubriche” di *Valu.Enews*.

6. Luglio e settembre 2018



1. Per una comunicazione plurale: *Valu.Enews* tra formazione e valutazione

di Maria Teresa Marzano

La comunicazione scientifica ha regole proprie che molto spesso non coincidono con le esigenze di comunicazione più puntualmente ascrivibili a un'amministrazione pubblica, sia per il target di destinatari cui sono alternativamente dirette sia per le modalità di elaborazione. Da qui sovente la problematicità nel riuscire a coniugare le due istanze comunicative.

L'INVALSI è un ente pubblico e, come tale, risponde a un'esigenza di comunicazione istituzionale che si caratterizzi per **trasparenza, chiarezza, accessibilità** e che non si limiti semplicemente alla trasmissione di notizie. Nel contempo, l'INVALSI è un ente di ricerca con una mission statutaria peculiare che ha come riferimento il sistema educativo.

Accanto, dunque, a una comunicazione di carattere normativo e informativo quanto più diretta, efficace e fluida, secondo i parametri previsti dalla regolamentazione nazionale ed europea, si pone la necessità di una comunicazione esperta, diretta a un pubblico eterogeneo, con l'ambizione di essere quanto più possibile divulgativa.

Proprio l'esigenza di rendere i contenuti della vasta e articolata produzione scientifica, sempre più fruibili, comprensibili e capaci di creare "alleanza" con i destinatari, mantenendone però intatto il portato scientifico e culturale, richiede una **progressiva "fluidificazione" della comunicazione**, soprattutto a partire da quegli ambiti che più hanno attinenza con le attività statutarie di valutazione e di ricerca nazionale e internazionale.

Modulando quanto previsto dal Dipartimento della Funzione pubblica nell'affrontare il tema della comunicazione istituzionale di un ente pubblico, il concetto di “multicanalità” inteso come l’uso combinato di molteplici canali per creare relazioni e per dialogare con i diversi stakeholder si può applicare anche a un istituto come l’INVALSI che deve muoversi sui due diversi registri di comunicazione necessariamente intersecanti.

Tra i tanti possibili strumenti funzionali allo scopo, l’utilizzo di una newsletter telematica di carattere scientifico-divulgativo veicolata sul Web quale è *Valu.Enews* può costituire una modalità particolarmente adatta a garantire la “reticolarità” della comunicazione, la multidirezionalità del messaggio coniugando, al contempo, l’eterogeneità dei destinatari con l’accessibilità ampia ai contenuti e garantendo il rispetto della privacy che proprio di recente ha visto una più stringente normativa a livello europeo.

La funzione più generale che uno strumento di comunicazione come una newsletter scientifico-divulgativa può assolvere, risponde anche all’esigenza di una sorta di comunicazione/informazione “on-demand” che trova generalmente particolare diffusione nelle amministrazioni pubbliche, soprattutto come strumento di trasparenza amministrativa. In questo senso, *Valu.Enews* può inoltre rispondere alla necessità di una “rendicontazione sociale” in termini di comunicazione e divulgazione di progetti comunitari finanziati con i Fondi europei, essendo *Valu.E* un progetto PON.

Le finalità per le quali la newsletter è stata concepita sono state ampiamente riportate nel primo numero di settembre 2017. Qui giova richiamare lo spirito insito nella newsletter stessa e cioè quello di rivolgersi a un vasto panorama di fruitori, in uno sforzo divulgativo dei temi relativi alla valutazione e al miglioramento delle politiche educative. Una comunicazione, pertanto, in grado di raggiungere e coinvolgere non solo gli stakeholder di riferimento ma anche un pubblico più vasto ed eterogeneo interessato alle tematiche proposte e di volta in volta approfondite, in modo snello, agile ed efficace. Inoltre, la periodicità, puntualmente scandita, contribuisce a creare un legame stabile tra ente e fruitori che potrebbero essere sempre più interessati ad approfondire gli argomenti trattati e a stringere un’alleanza comunicativa con l’Istituto.

La presenza costante di più voci, modulate su più registri che animano la newsletter, consente di **operare confronti, di raccogliere punti di vista diversi e di creare reti**, nell’ottica di una comunicazione esperta e plurale. E le prospettive di volta in volta proposte, forniscono una guida a una lettura orientata e organica. Tutto questo assume anche la fisionomia di un’azione reciprocamente “educante” che riguarda i soggetti coinvolti, favorendo l’uso e la contaminazione di linguaggi che altrimenti resterebbero tra loro, per così dire, estranei.

Una newsletter veicolata in rete, inoltre, può costituire, tra i tanti, uno strumento adatto a tradurre efficacemente il messaggio da trasmettere salvaguardandone il portato scientifico. Contribuisce a una comunicazione che ha le carte in regola per creare “alleanza” e genera valore in una logica di reciprocità. Nel caso specifico, la newsletter può contribuire a rispondere anche all’esigenza varie volte segnalata all’INVALSI di una comunicazione più articolata e più *fair*.

Ancora, la newsletter può porsi come strumento di comunicazione anche all’interno dell’Istituto stesso contribuendo alla conoscenza delle molteplici attività e all’arricchimento di un linguaggio comune e proprio dell’istituzione stessa; in questo senso, la valenza “educativa” di un registro interpretativo e comunicativo condiviso è inequivocabile.

Se «la comunicazione è la forza meravigliosa che genera senza sosta società e individui», come ben argomenta il sociologo Luca Toschi dell’Università di Firenze nel suo *La comunicazione generativa* (Apogeo, 2011), ecco allora che per un’istituzione la capacità di comunicare in maniera comprensibile e quanto più possibile partecipata anche contenuti scientifici diventa davvero fondamentale.

In definitiva, la comunicazione di un ente pubblico e di ricerca come l’INVALSI, caratterizzata da regole proprie e indipendentemente dagli strumenti utilizzati per veicolarla, coltiva un’unica ambizione e risponde a un’unica esigenza: **condividere, in maniera trasparente e chiara, la propria attività**, anche rendendola oggetto di confronto. E questo implica che la comunicazione costituisce sempre una sfida relazionale che comporta la capacità di entrare in contatto con l’altro, si tratti di un’amministrazione, un gruppo sociale, una categoria professionale o una singola persona.



2. *Valu.Enews* 6/2018: una special issue sulla dissemination scientifica come strumento della valutazione

di Mattia Baglieri, Ughetta Favazzi

Il numero estivo di *Valu.Enews* è dedicato alla divulgazione scientifica come strumento della valutazione (del sistema scolastico, ma non solo): la Redazione di *Valu.Enews* ha invitato alcuni esperti a confrontarsi sul rilievo che il dibattito tra ricerca scientifica e opinione pubblica sta assumendo anche nelle

scienze sociali, soprattutto nell'ambito della progettazione europea e della *dissemination* dei risultati raggiunti dai progetti finanziati dall'Unione Europea.

Il tema della necessità di rendicontare il background e i passi avanti della ricerca scientifica (e quindi anche sociale ed educativa) all'opinione pubblica delle nostre comunità democratiche, è stato recentemente introdotto sul numero 5/2018 di *Valu.Enews* da una Chiave di lettura di **Maria Laura Lanzillo** (teorica e storica dell'opinione pubblica dell'Università di Bologna), dal titolo "Cittadinanza democratica, scienza, educazione nel tempo della post-verità", in cui Lanzillo si è dedicata a introdurre alcuni concetti-chiave del pensiero politico-sociale moderno e contemporaneo quale "libertà di espressione", valore del "sapere scientifico" e, appunto, "opinione pubblica", analizzando quali evoluzioni e torsioni tali concetti e fenomeni abbiano subito con l'avvento delle nuove tecnologie e la possibilità data al largo pubblico di accedere con semplicità a molteplici fonti informative (più o meno serie e rigorose).

Ecco allora che **in questo numero anche altri autori si confrontano con la Redazione di *Valu.Enews*** sui caratteri della nuova comunicazione e dell'impatto sociale della ricerca scientifica, declinati principalmente attraverso i new media e gli strumenti informatici oggi a disposizione dei gruppi di ricerca. Ringraziamo, pertanto, Maria Teresa Marzano, Veronica Lo Presti, Valeria Pandolfini e Stefania Capogna per le loro illuminanti idee e spunti di ricerca sulle questioni che questa *special issue* si è proposta di sollevare.

La divulgazione scientifica, in particolare nel corso degli ultimi anni, è stata concettualizzata alla luce di diverse prospettive teoriche. Una prima serie di studi ha concepito la divulgazione della scienza come un'opera di traduzione e riformulazione del discorso scientifico in uno equivalente, come ha messo in luce per esempio la linguista Jacqueline Authier-Revuz dell'Università Paris 3. Il risultato di questo processo è quello che conduce all'utilizzo di una modalità discorsiva intenzionalmente "eterogenea" rispetto ai rapporti di ricerca convenzionali in quanto volta appositamente a favorire il "dialogo" tra la comunità scientifica e la sfera pubblica. Un'altra prospettiva posiziona, invece, la comunicazione scientifica nel campo della trasmissione di informazioni e la concepisce come un genere discorsivo finalizzato significativamente a modificare il campo di applicazione principale della scienza per rendere accessibile il linguaggio scientifico e i meccanismi di essa per un pubblico più ampio (in quest'ambito della ricerca linguistica è significativo lo studio della linguista brasiliana Lilian Zamboni). L'esigenza del dialogo tra pubblici diversi e informati a diversi gradi di specializzazione è stata messa in luce anche dalla sociologia britannica nell'analisi dei caratteri peculiari della comunicazione scientifica (è in questo contesto che

autori quali Loraine Blaxter, Bronwyn Davis, Becky Francis, Chris Mann, Carry Praechter e Christina Hughes si sono confrontati proprio con la *dissemination* della ricerca scientifica nei diversi setting educativi). I ricercatori britannici, non a caso, sono stati tra i primi a interrogarsi sulle caratteristiche di fondo della comunicazione della scienza, a partire dagli anni Ottanta, anni in cui viene pubblicato il Rapporto Generale della Royal Society sul *Public Understanding of Science* (1985): un filone di studi che è divenuto negli anni un vero e proprio “nuovo concetto” (o addirittura un “movimento” che dal 1992 ha dato vita a un’omonima rivista interdisciplinare tutta dedicata alla divulgazione scientifica) all’insegna dell’acronimo PUS. Questa prospettiva attribuisce una nuova, fondamentale importanza a tutti i diversi destinatari della comunicazione, i quali assurgono tutti insieme al ruolo di potenziali stakeholder e utenti di un sapere scientifico declinato in maniera plurale, un sapere scientifico cui i cittadini possono attingere sempre più liberamente, dato il crescente sviluppo della conoscenza scientifica negli ambiti più diversi cui si è assistito soprattutto dal secondo dopoguerra e, ancor più, con l’avvento dell’età globale. È proprio ricostruendo la traiettoria storica del concetto di *Public Understanding of Science*, che Giuliana Bevilacqua ha posto attenzione al sempre più complesso rapporto tra scienza, tecnologia e società, sottolineando la necessità di migliorare la comprensione della scienza attraverso attività di *dissemination* dei contenuti, anche facendo leva sulle opportunità offerte dai nuovi strumenti multimediali. Nei primi anni del Duemila l’approccio al *Public Understanding of Science* si è poi evoluto all’insegna di un’ambizione ancor più comprensiva nel *Public Engagement with Science and Technology* (PEST) che statuisce tra i suoi obiettivi principali proprio la necessità di stabilire un “dialogo” tra la “scienza” e i “cittadini” sempre più effettivo ed efficace.

In questo panorama, come abbiamo visto, la divulgazione scientifica assume rilevanza anche nel settore dell’education – e in particolare in campo valutativo – così come nell’ambito delle politiche pubbliche a esso connesse. Come è stato messo in luce per esempio da Amitabha Chatterje nel suo *Elements of Information Organization and dissemination* (2016), per le politiche pubbliche di investimento questo genere di processi atti alla comunicazione degli esiti della ricerca scientifica rappresenta anche un momento di rendicontazione sempre più imprescindibile circa i raggiungimenti ottenuti, legittimando le *policies* stesse.

Nel nostro Paese, nell’ambito della progettazione dei Programmi Operativi Nazionali (Progetti PON), lo stesso Ministero dell’Istruzione Università e Ricerca ha elaborato una *Strategia di comunicazione dei Progetti PON* cofinanziati dall’Unione Europea “Per la scuola – Competenze e ambienti

per l'Apprendimento" (2014-2020) al fine di ridurre lo iato tra la percezione del cittadino e gli ambiti di approfondimento e ricerca promossi nel settore educativo. È proprio tale documento a porre particolare enfasi sullo strumento delle "newsletter" scientifico-divulgative, nuovi strumenti informatici che sono parsi capaci non solo di informare, ma anche di sensibilizzare su temi di particolare interesse e priorità, nonché di spingere il lettore al progressivo approfondimento disciplinare (pp. 17-21). Le newsletter indirizzate alle scuole, in particolare, rendono possibile accorciare la distanza tra i ricercatori che si dedicano all'innovazione e alla valutazione delle politiche formative e i molti stakeholder che vivono dall'interno il mondo della scuola (dagli insegnanti, ai dirigenti scolastici, agli studenti, al personale amministrativo, tecnico e ausiliario, passando per valutatori e dirigenti tecnici).

È anche alla luce di tali indicazioni teoriche e operative finalizzate ad avvicinare audience diverse (dalla ricerca al sistema scolastico e in ritorno), che il lavoro dell'ultimo anno della Redazione di *Valu.Enews. La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E* ha preso vita. *Valu.Enews*, nella fattispecie, propone un'esperienza di nuova modalità comunicativa che ha proprio l'ambizione di proporre contenuti diversificati ma al contempo prioritari per il mondo scolastico e valutativo e per chi attualmente dà vita e dà senso a questo complesso sistema. Inutile richiamare in questa sede i temi trattati nel corso dei diversi numeri che vanno dalla formazione dei valutatori scolastici, alla valutazione come miglioramento, all'alternanza tra scuola e mondo del lavoro, alla formazione professionale, all'infanzia a rischio. Al di là della ricostruzione tematica e diacronica che ha caratterizzato quest'anno di attività, infatti, è un'altra la prospettiva di analisi e ricerca che ha ispirato questo numero speciale e i suoi interventi esperti che questo numero compongono (da leggersi, auspichiamo, con intento sinottico e sinergico in quanto ciascuno apporta elementi di innovazione assai utili per comprendere appieno gli altri contributi). La domanda di ricerca, in particolare, è la seguente: al fianco di questa valenza "funzionale" dello strumento newsletter, ovvero sia "strumento-veicolo" in una strategia di legittimazione dell'operato della ricerca e di sostegno a una positiva "valutazione della valutazione" (peraltro uno tra gli obiettivi dell'INVALSI nell'ambito dello stesso Progetto PON Valu.E), è possibile – e, nel caso sia possibile, sino a che punto? – che una newsletter possa configurarsi anche quale "strumento-obiettivo"? È proprio a partire dalle riflessioni che emergono già da questo numero, allora, che il nostro lavoro futuro avrà anche il nuovo intento di verificare se e fino a che punto il new media newsletter sia, insomma, connotato da un valore propriamente "intrinseco" dato dalla possibilità di ampliare l'accesso alle conoscenze in un preciso campo, ossia nell'ambito delle *policies* educative e valutative.

Le collaboratrici a questo numero 6/2018 di *Valu.Enews* hanno svolto un ruolo davvero fondamentale in questo processo di contestualizzazione della divulgazione scientifica rispetto all'impatto e alle implicazioni per la ricerca valutativa ed educativa che il gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E si propone. Come avrete senz'altro avuto modo di vedere, infatti, la special issue è introdotta da un Editoriale della già responsabile del settore comunicazione istituzionale dell'INVALSI **Maria Teresa Marzano** dal titolo "Per una comunicazione plurale: *Valu.Enews* tra formazione e valutazione", in cui, alla luce della missione istituzionale dell'INVALSI stesso, Marzano approfondisce i diversi registri e gli strumenti che insieme concorrono a dettagliare i molteplici interventi di comunicazione e divulgazione scientifica della ricerca dell'Istituto. In questo contesto, Marzano analizza il ruolo che la newsletter telematica *Valu.Enews* viene ad assumere a fini divulgativi degli esiti della ricerca in ambito PON. Marzano, inoltre, richiama alla mente lo spirito che ispira il lavoro di analisi di *Valu.Enews*, vale a dire quello di rivolgersi a un vasto panorama di fruitori, in uno sforzo divulgativo dei temi relativi alla valutazione scolastica concepita come miglioramento. Una comunicazione, pertanto, che si ripropone di raggiungere e coinvolgere non solo gli stakeholder di riferimento ma anche il pubblico ben più vasto ed eterogeneo che, soprattutto negli ultimi anni, si sta avvicinando ai temi inerenti la valutazione delle politiche educative.

Sull'attenzione da riservare al layout e design, si pronuncia **Valeria Pandolfini** nel suo contributo per la rubrica Overview "Una newsletter scientifica online: opportunità e limiti del digitale fra esigenze di rendicontazione" e rischi di disuguaglianze sociali, sottolineando che presentare i dati quantitativi con tabelle e grafici esplicativi può aiutare la lettura e la comprensione, così come il ricorso a immagini e video. Chi cura una newsletter come *Valu.Enews*, finalizzata alla divulgazione della ricerca scientifica, spiega Pandolfini, dovrebbe tenere a mente i diversi criteri di valutazione tratti dalla definizione di *Web Usability* proposta da Jakob Nielsen: *architettura* (strutturazione delle informazioni), *comunicazione* (leggibilità e bi-direzionalità delle informazioni), *funzionalità* (accessibilità ai contenuti), *gestione* (aggiornamento dei contenuti, profilazione degli utenti), *accessibilità* (fruizione da diversi device). L'autrice, nella sua riflessione, si sofferma anche sul ruolo che una newsletter può ricoprire nell'ambito della rendicontazione sociale, proprio perché è uno strumento che implica un aggiornamento periodico e costante circa le attività, i progetti, i risultati raggiunti. Accanto alle potenzialità che la rete può indubbiamente fornire a uno strumento come la newsletter, non bisogna trascurare, secondo Pandolfini, il rischio dell'emergere e consolidarsi di nuove forme di disuguaglian-

za sociale legate al digitale, di cui chi si occupa di diffondere conoscenza e informazioni sul Web deve essere consapevole.

Infine, per la rubrica Pagine, interviene la ricercatrice della Link University di Roma **Stefania Capogna**, con un contributo sulle “Prospettive e pratiche della Valutazione delle scuole: perché è importante divulgare la ricerca?”. In questa dettagliata analisi, alla luce dei più recenti studi internazionali sulla valutazione e l’autovalutazione scolastica, Capogna si sofferma sulla necessità di introdurre una valutazione complessa e pluralista degli apprendimenti, degli esiti, dei processi e delle dinamiche scolastici. È in questo contesto che la valutazione scolastica sta venendo ad assumere anche un ruolo di *empowerment* che prevede la possibilità di tenere in considerazione i punti di vista di tutti i soggetti protagonisti ogni giorno della vita scolastica. Come Capogna mette in luce, in particolare, è l’intrinseca natura dialogica del confronto tra valutazione interna e valutazione esterna a rappresentare il punto di maggior valore nell’innescare processi di crescita professionale e organizzativi. Ritenendo imprescindibile lavorare con efficacia sul binomio “formazione”/“informazione”, anche alla luce della propria esperienza personale di valutatrice esterna delle scuole, Capogna pone particolare risalto all’esigenza di una prospettiva di divulgazione delle modalità operative sottostanti ai processi di valutazione esterna e autovalutazione delle scuole nel cui ambito operativo – a suo dire – una newsletter scientifico-divulgativa può appunto fare la differenza nel consentire a elementi della valutazione che spesso rimangono sotto traccia, di emergere con successo e di diventare patrimonio dell’opinione pubblica. È proprio a tal proposito che Capogna sottolinea come il confronto con le molte e diverse anime della scuola italiana possa divenire un significativo momento di rielaborazione maieutica del vissuto degli individui e dei protagonisti che vivono la scuola assegnando alla scuola stessa la fisionomia di un’“organizzazione” e di una “comunità educante”.

Per approfondire

- AA.VV. (1992-2018), “Public Understanding of Science”, *SAGE Journals*, <https://journals.sagepub.com/pusa> (ultima consultazione 20/5/2020).
- Authier-Revuz J. (1998), “A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica”, in *Palavras incertas*, Editoria da Unicamp, Campinas, pp. 107-131.
- Bevilacqua G. (2014), “La comunicazione scientifica: il delicato rapporto tra scienza, media e pubblico”, *Mem. Descr. Carta Geol. d’It.*, XCVI, pp. 387-390.
- Chatterjee A. (2016), *Elements of information organization and dissemination*, Chandos Publishing, Oxford.

- Hughes C. (ed.) (2003), *Disseminating Qualitative Research in Educational Settings*, McGraw-Hill, London.
- MIUR (2014), *Strategia di Comunicazione 2014-2020*, Programma Operativo Nazionale “Per la scuola – Competenze e ambienti per l’apprendimento”, Roma.
- Ponte D., Simon J. (2011), “Scholarly Communication 2.0: Exploring Researchers Opinions on Web 2.0. Scientific Knowledge Creation”, *Evaluation and dissemination*, *Serials Review*, 37, 3.
- Zamboni L.M.S. (2001), *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica*, Autores Associados, Campinas.



3. Progettare una newsletter scientifica online: opportunità e limiti del digitale fra rendicontazione e rischi di disuguaglianze sociali

di Valeria Pandolfini

Viviamo in una società sempre più caratterizzata dalla presenza degli strumenti informatici: i sociologi l’hanno definita “Web society” (è il termine usato per esempio da Costantino Cipolla), “Network society” (così si esprime Manuel Castells) o, ancora, “Social network society” (è la scelta operata da Giovanni Boccia Artieri). Oggi, il termine “rete” è venuto quindi a evolversi rispetto al tradizionale significato in ambito informatico, dove indica principalmente la possibilità di mettere diversi computer in comunicazione simultanea tra loro al fine di condividere dati, ed ha assunto un’accezione più ampia, diventando sinonimo di **Internet, la rete delle reti**, che nasce dall’intreccio di più reti quale fenomeno di comunicazione globale.

La crescente diffusione delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nei diversi ambiti della vita sociale e l’impiego massiccio di media digitali sia in ambito lavorativo sia nel tempo libero conduce alla condizione dell’essere sempre connessi, del cosiddetto “always-on”: le tecnologie digitali, dato anche il loro carattere di pervasività, stanno quindi conquistando con le loro logiche comunicative spazi sempre più ampi della vita umana.

In questo contesto, impatti significativi si registrano anche nel settore della ricerca scientifica, in termini di produzione e pubblicazione dei contenuti scientifici, verso la messa a sistema di reti integrate di comunicazione e di collaborazione, tali da garantire sia il collegamento dei diversi soggetti impegnati nella diffusione della cultura scientifica, sia l’interfaccia con i possibili fruitori. In tal senso, il termine “collaborazione” merita, tra gli altri, di essere

meglio specificato: esso richiama infatti l'ampio uso del cosiddetto Web 2.0, termine che indica un insieme di applicazioni online che permettono un elevato grado di interazione e collaborazione tra gli utenti del Web (tra le applicazioni più comuni si ricordano i blog, i wiki, i *social bookmarking* e i *social referencing*, fino ai diversi siti di *media sharing* – quali Flickr e YouTube – e ai vari social network come Facebook, Twitter ecc.). L'interazione e la collaborazione sarebbero rese possibili grazie al diverso ruolo dell'utente nel Web 2.0, non più mero ricettore “passivo” di informazioni, ma *prosumer*, ovvero **produttore e al tempo stesso consumatore di conoscenza**, un utente che ha la possibilità di creare i contenuti e condividerli con gli altri utenti della Rete.

Così, una tendenza che si può rilevare negli ultimi anni è un incremento dell'uso degli strumenti del Web 2.0 nelle fasi di creazione e disseminazione dei risultati della ricerca scientifica. Questo si lega a due aspetti in un certo qual modo connessi, ancorché afferenti a due piani diversi. Il primo rimanda a un livello più formale, ovvero legato a criteri e modalità di valutazione della pubblicazione scientifica, sempre più basati su indicatori bibliometrici e sulla logica della *peer-reviewed* (temi che non si intende approfondire in questa sede). Il secondo è un piano più informale e personale: come ha messo in luce sulla rivista *Nature Eugenie Reich*, per esempio, la visibilità in Rete offerta dal Web 2.0 consente, infatti, a un ricercatore di diffondere i suoi lavori scientifici presso un'utenza molto vasta, con effetti sulla sua reputazione (non solo digitale) e sul suo successo professionale (dentro e fuori l'accademia). Diventa quindi centrale interrogarsi su quali possano essere le modalità comunicative più opportune per “arrivare” efficacemente a un ampio pubblico. Se la questione è importante all'interno di una comunità scientifica, composta quindi da studiosi che condividono un repertorio di risorse (linguaggio, routine, strumenti, metodi e tecniche della ricerca), e dove generalmente le modalità di diffusione sono in un certo qual modo più definite e strutturate (piattaforme *ad hoc*, comunità professionali e simili...), diventa ancor più centrale per una newsletter che si avvale di Internet, potenzialmente rivolta a un'utenza molto eterogenea, nei termini sia di interessi, sia di motivazioni e di caratteristiche socio-demografiche.

Al contempo, diventa importante porre attenzione al modo in cui certe informazioni vengono diffuse, al fine di limitare le potenziali difficoltà che alcuni utenti potrebbero incontrare nel comprendere certi contenuti. Nello specifico delle attività di divulgazione nell'ambito delle scienze umane e sociali, per esempio, il comunicare dati derivanti da ricerche di tipo quantitativo porta spesso con sé la difficoltà di trasmettere dati statistici e valori percentuali in un modo che sia comprensibile a tutti. Infatti, una delle capacità più variabili a seconda dell'utenza di riferimento è quella di comprendere in-

formazioni numeriche. Su questo, due osservazioni. La prima, se vogliamo, vale per la divulgazione di risultati di ricerche di carattere sia qualitativo sia quantitativo, quindi, potremmo dire, vale universalmente nell'ambito della ricerca scientifica, è quella di cercare di essere il più possibile chiari nell'esplicitare le domande di ricerca, ovvero quelle che hanno innescato l'indagine di cui si presentano i dati/le evidenze empiriche. Precisare gli interrogativi di partenza e fornire dettagli il più possibile esaurienti del/dei contesto/i nel/i quale/i si è svolta la ricerca a cui i dati/le evidenze si riferiscono può infatti contribuire a una **migliore comprensione dei risultati** stessi (anche laddove siano presentati con dati numerici).

La seconda osservazione rimanda a elementi di *design* e *layout* che, se già rivestono un'indubbia importanza nella versione cartacea, sono aspetti davvero centrali per una newsletter che si avvale di Internet. Innanzitutto, presentare i dati quantitativi con tabelle e grafici esplicativi può di certo aiutare nella lettura e comprensione, a patto che essi siano accompagnati da un'adeguata spiegazione e contestualizzazione. A ciò si aggiunge la possibilità di usare link, immagini, video, suoni cui il lettore può agevolmente accedere durante la lettura dei materiali di suo interesse: questo può di certo favorire una fruizione più interattiva e partecipata dei contenuti. Su questo aspetto, tuttavia, mi pare opportuno essere consapevoli del rischio potenziale dell'eccesso, ovvero del fare un eccessivo ricorso a link, immagini, video, suoni, ottenendo l'effetto opposto di quel che ci si era prefissati, ovvero rendendo la lettura più complessa e quasi "disorientando" il lettore. In tal senso, un criterio che mi pare opportuno è quello del *least astonishment*, assunto generalmente nell'ambito del software *design* e, nella ricerca nell'ambito delle scienze umane e sociali, condiviso anche nella strutturazione di Web survey: esso è finalizzato a "stupire" l'utente il meno possibile. Le parole chiave di tale principio sono, infatti, "semplicità", "chiarezza", "accessibilità", "completezza" e "consistenza": queste stesse mi paiono possano fungere "da guida" sia nella divulgazione di contenuti scientifici, con o senza dati quantitativi, sia nella redazione di una newsletter divulgativa che si avvale di Internet. Due ultime note in merito al *design* e al *layout*. Occorre fare attenzione a non "abusare" di immagini (fotografie, disegni) e effetti multimediali (quali suoni e video): nel primo caso, il rischio è quello di "distrarre" il lettore (laddove, piuttosto, si vorrebbe favorire la sua concentrazione sui contenuti); nel secondo caso, si potrebbero presentare problemi relativi al caricamento e richiedere browser o componenti aggiuntivi specifici, limitando quindi le possibilità di fruizione dei contenuti.

È in tal senso che una newsletter in "rete" ha la potenzialità di favorire il consolidamento o lo sviluppo di comunità di interesse e di pratica virtuale, i

cui membri possano essere non solo gestori di conoscenza ma veri e propri *knowledge constructors* in prima persona, come ammoniscono per esempio Herre van Oostendorp, Hubert Tardieu e Valérie Gyselinck, ovverosia utenti in grado di ottenere nuove conoscenze attraverso la rielaborazione delle informazioni che giungono loro dai diversi canali di cui possono servirsi, fra cui la newsletter stessa.

Una newsletter può ricoprire un ruolo strategico altresì nell'ambito della rendicontazione sociale, se consideriamo che quest'ultima implica per un'impresa, un ente, un istituto scolastico (come avremo modo di dire meglio a breve) "rendere conto" e divulgare proprie vision e mission, indicando priorità di intervento, impegni e azioni previste per il futuro, specificando anche la destinazione dei fondi e i risultati ottenuti con essi (in una logica, quindi, di valutazione di efficienza ed efficacia). È in tal senso stretto il legame con la newsletter che, in termini generali, implica un aggiornamento informativo periodico (con frequenza variabile) circa attività, progetti, risultati che un gruppo di lavoro, un'impresa, un ente, una scuola fornisce ai propri clienti, utenti, membri. Facendo seguito a quanto esposto, Internet ha di certo un enorme potere nell'espandere in maniera smisurata l'**ampiezza dell'utenza cui far giungere i messaggi** e le informazioni che si intendono divulgare. E ciò riguarda anche il campo della divulgazione scientifica, della conoscenza diffusa di cos'è e come procede la scienza e dei suoi risultati: in un'economia che si dice essere orientata all'informazione e alla conoscenza, secondo l'ormai nota, e spesso abusata, definizione di *Knowledge-based economy*, diventa sempre più centrale la possibilità di ampliare e condividere le conoscenze in un dato campo, sia esso un campo di applicazione relativo alle scienze della natura o all'ambito delle scienze politiche e sociali. Possibilità di ampliare e condividere che, come visto, sono ancor più ampliate dai media digitali e da Internet.

Anche in ambito educativo, si registra una crescente attenzione all'*accountability* (intesa come "rendere conto" di ciò che si fa), riconducibile ai processi di autonomia scolastica e alla maggiore attenzione alla questione della valutazione caratterizzanti la maggior parte dei sistemi educativi europei. Ciò ha determinato l'emergere di sistemi di *multi-accountability*, in cui le scuole rendono conto del proprio operato a diversi soggetti. Questi ultimi sono coloro che, a vario titolo, possono essere definiti gli stakeholder della scuola e che possiamo distinguere in "interni", ovvero dirigenti scolastici, docenti, personale ATA, "esterni diretti", ovvero gli studenti, ed "esterni indiretti", ovvero famiglie, istituzioni, società nel suo complesso. La "spinta" verso la rendicontazione sociale delle scuole è riconducibile all'attivazione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione

professionale, sulla base di quanto stabilito dal DPR 28 marzo 2013, n. 80. Infatti, la rendicontazione delle istituzioni scolastiche costituisce la quarta e ultima fase del processo volto alla valutazione e al miglioramento delle scuole previsto dal decreto, dove si legge che essa consiste nella «**pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti**, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza». A tal fine, le istituzioni scolastiche sono tenute a pubblicare nel portale Scuola in chiaro un rapporto di rendicontazione sociale, che si concretizza nel documento del bilancio sociale della scuola. Oltre a questo documento, ogni istituto scolastico deve pubblicare anche i Rapporti di Autovalutazione (RAV) e i relativi Piani di Miglioramento, unitamente a dati sull'organizzazione (relativi a organico, edilizia, bilancio). La piattaforma online diventa quindi un tassello fondamentale verso la rendicontazione sociale delle scuole prevista dal decreto SNV nella prospettiva, dichiarata apertamente dal MIUR, di voler diventare uno strumento di trasparenza nei confronti dei cittadini e, insieme, di responsabilizzazione degli istituti. Al contempo, la scelta di avvalersi della Rete per pubblicare dati e informazioni sulle singole scuole si connette a una chiara volontà di allestire un sistema di “open data”, fruibile da studenti, famiglie, insegnanti, esperti, cittadini, imprese, comunità civile in senso lato. Inoltre, un tale sistema dovrebbe “impedire forme di pubblicità ingannevole” come ha avuto modo di sottolineare Paolo Sestito durante il suo intervento al XVI Congresso nazionale dell'Associazione Italiana di Valutazione nel 2013, dal titolo La valutazione come leva di miglioramento nel sistema scolastico, ovverosia evitando situazioni nelle quali le scuole possano pubblicare solo i dati più positivi, omettendo gli altri magari meno lusinghieri. Questo, del resto, s'inscrive nella fase attuale che alcuni autori – come per esempio Meg Maguire – hanno definito di “info-marketing” per le scuole, una fase che senz'altro il Web ha potenziato. Nella fattispecie, in un'epoca di competizione spinta, in cui il criterio di ottenere performance sempre più alte guida la retorica dell'*accountability*, le scuole si sono talvolta ritrovate a gestire una sorta di narrazione che ne restituisca all'esterno un'immagine il più possibile positiva, “persuasiva” e questo si manifesta sempre più nel modo in cui la scuola presenta se stessa sul mercato.

La digitalizzazione apre dunque nuovi scenari per la rendicontazione sociale (come si è cercato brevemente di evidenziare in ambito educativo in base a quanto previsto dal SNV) evolvendo verso forme che siano in grado di cogliere appieno le potenzialità delle tecnologie digitali e di ottimizzare le opportunità comunicative e interattive offerte dal Web. Così, chi cura una newsletter finalizzata alla divulgazione della ricerca scientifica attraverso In-

ternet, dovrebbe tenere bene a mente i diversi criteri di valutazione tratti dalla **definizione di Web Usability proposta da Jakob Nielsen**: a) *architettura*: organizzazione e strutturazione delle informazioni attraverso indici, menu e livelli; b) *comunicazione*: leggibilità delle informazioni e bi-direzionalità; c) *funzionalità*: accessibilità ai diversi contenuti; d) *contenuto*: completezza, significatività, comparabilità e semplicità di fruizione delle informazioni; e) *gestione*: aggiornamento dei contenuti, profilazione per utente e ottimizzazione per motori di ricerca; f) *accessibilità*: fruizione da differenti device, connessione ai social network e possibilità di consultazione per utenti diversamente abili.

Ferme restando le potenzialità offerte dalla Rete in termini di divulgazione e ampliamento delle possibilità individuali di acquisire, produrre (richiamando il concetto di *prosumer* sopra esposto) e condividere conoscenza in diversi ambiti del sapere, un aspetto che non va assolutamente trascurato si riferisce al rischio dell'emergere/consolidarsi di nuove forme di disuguaglianze sociali legate al digitale. Mi riferisco in particolare ai concetti di *digital divide* e a quello, più articolato, di disuguaglianza digitale. Il primo richiama una divisione dicotomica tra connessi e non connessi alla Rete, focalizzando quindi l'attenzione sulla differenza nella possibilità di accesso fisico alla Rete. Il concetto di disuguaglianza digitale, invece, mostra la complessità e multidimensionalità del rapporto fra media digitali e disuguaglianze sociali, in termini di differenze riscontrabili tra le persone sulla base di diverse risorse culturali e sociali degli individui. In altri termini, l'utenza meno digitalizzata, vuoi per carenti competenze informatiche, vuoi per l'impossibilità di accedere alla Rete, potrebbe disporre di minori opportunità di altri di usufruire delle potenzialità del Web, rischiando di rimanere esclusa e di far parte di quella porzione della popolazione di "disconnessi", non soltanto in termini di accesso alla Rete, ma in un'accezione più ampia, con rischi di esclusione e vulnerabilità sociale. Questo vale per i diversi ambiti, dalla rendicontazione sociale cui sono chiamate tutte le scuole nel nostro Paese, alla divulgazione della ricerca scientifica. Coloro che hanno meno possibilità di accesso all'informazione e alla comunicazione online sono proprio le categorie di **utenti più svantaggiati per condizioni socio-economiche**. Il gap tecnologico e di conoscenze rinforza lo status quo, aumenta la divisione tra "chi può e chi non può": nell'attuale Web Society, nella società comunicazionale, infatti, avere preclusa la possibilità di accesso significa rischiare di essere tagliati fuori, di restare indietro, di non poter partecipare, di non avere voce. Chi si occupa di diffondere conoscenza e informazioni tramite Internet, anche attraverso una newsletter scientifica, deve quindi essere ben consapevole che il retroterra sociale, culturale ed economico di ciascuno in-

fluisce fortemente sulle possibilità di usufruire di tutte le potenzialità offerte dal Web, cosicché i media digitali possono rappresentare un nuovo motivo di differenziazione sociale, spesso sovrapponendosi a divisioni e ineguaglianze già presenti.



4. Prospettive e pratiche della Valutazione delle scuole: perché è importante divulgare la ricerca? Una rassegna critica

di Stefania Capogna

Nella maggior parte dei Paesi dell'area OCSE, l'istruzione è tra le tre voci che maggiormente gravano sulla spesa pubblica. Per questo motivo, in tutto il mondo, famiglie, stakeholder e governi esprimono aspettative significative sugli esiti degli investimenti in istruzione. Fiumi di letteratura scientifica sono stati scritti negli ultimi venti anni sul tema della valutazione per sottolineare le **diverse soluzioni, approcci, metodologie e strumenti** utilizzabili allo scopo.

Le tendenze generali nei sistemi educativi possono essere riconosciute nella crescente responsabilità verticale, accompagnata dall'armonizzazione dei *curricula* e dalla standardizzazione dei test e dei sistemi di valutazione, con l'intento di riprodurre la logica della trasparenza e della comparabilità. Negli ultimi anni, complice anche una crescente potenza di calcolo derivata dalle tecnologie digitali, si è costituita una ricca messe di dati longitudinali, anche su larga scala, che offrono importanti dati amministrativi a livello scolastico (ma non solo).

Sotto la spinta di questo processo di standardizzazione, si è affermato il **Global Education Reform Movement (GERM)** che critica l'eccessiva fiducia riposta nei modelli valutativi, interpretati come rispondenti a una logica riduzionista della complessità. Alcuni ricercatori hanno messo in luce questi aspetti, come per esempio Evers Jelmer e René Kneyber nel loro libro *Flip the System. Changing Education from the Ground Up* (2016). Il GERM si afferma in contrapposizione al movimento dell'efficacia scolastica, orientato da una lettura maggiormente incentrata sugli esiti degli apprendimenti e l'uso di protocolli standard, con l'intento di promuovere il miglioramento della scuola attraverso **un sistematico cambiamento dei processi** interni. Un cambiamento che si ritiene possa essere supportato mediante la valorizzazione degli stru-

menti di autovalutazione e in una logica di empowerment delle professionalità e dell'organizzazione mediante strumenti di **Self School Evaluation (SSE)**.

Gli obiettivi generali per il SSE sono duplici e qui solo sommariamente sintetizzati: il miglioramento della qualità dell'organizzazione, da un lato, e il miglioramento dei processi di insegnamento e di apprendimento. Migliorare la qualità dell'organizzazione fa riferimento alle relazioni sociali tra i membri dell'organizzazione e la comunità di riferimento, relazioni che si esprimono in particolare attraverso il clima e la cultura organizzativa, la natura del processo decisionale, la capacità di risposta dell'organizzazione scuola alle forze di cambiamento interne ed esterne. Migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento, d'altro canto, significa far leva sull'efficacia degli insegnanti e della scuola.

Questo movimento culturale riconosce che il cambiamento è significativo e duraturo quando è guidato dall'interno e supportato dall'esterno, perché l'esercizio della "teaching agency" e le scuole – che si caratterizzano per essere sempre più assimilabili a organizzazioni complesse – hanno bisogno di sistemi di supporto, sfida e *advocacy* finalizzati. Sistemi di supporto che le mettano nelle condizioni tanto di imparare dalle esperienze proprie e altrui, tanto di costruire e condividere buone pratiche, come ha avuto modo di mettere in luce Michael Fullan nel suo libro *Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform* (1993).

Possiamo distinguere **due fondamentali approcci alla valutazione**: quella "**sommativa**" che si focalizza sugli outcome per verificare: Che cosa è stato fatto? Com'è stato fatto? In questo caso il giudizio si concentra sul risultato con il rischio di una deriva adempimentale; e quella "**formativa**" che si focalizza sul processo per comprendere: che cosa è successo? Come possiamo migliorare?

La **valutazione come strumento di empowerment** si ripropone di tenere a mente questa seconda prospettiva. Tale approccio rappresenta, infatti, una possibile risposta al rischio di irrigidimento dei sistemi di controllo calati dall'alto che rischiano di depauperare le risorse umane e professionali interne al contesto. Ma affinché il processo di auto-valutazione, ispirato ai valori della *Self School Evaluation*, abbia successo deve essere ricordato che qualsiasi processo di autovalutazione (e, di conseguenza, ogni processo di cambiamento) non può prescindere dalla chiara comprensione dell'obiettivo da raggiungere. Le persone hanno bisogni, percezioni e schemi di valutazione diversi, maturati in base alle esperienze personali, e in continua evoluzione. Diviene quindi importante stabilire procedure condivise per garantire chiarezza e comprensione tra le diverse componenti riguardo agli obiettivi della *Self School Evaluation*, garantendo, al contempo, un certo grado di flessibili-

tà perché, trattandosi di un processo aperto e vivo, non è possibile prevedere una pianificazione rigida.

Il quaderno Eurydice 2016 pubblicato dall'INDIRE *La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni Paesi europei* evidenzia tuttavia l'ampia diffusione di sistemi educativi dove le due forme di valutazione coesistono, offrendo una serie di utili vantaggi a prescindere dalle specificità dei sistemi di valutazione locali. È l'intrinseca natura dialogica del confronto tra valutazione interna e valutazione esterna a rappresentare il punto di maggior valore nell'innescare processi di crescita professionale e organizzativi.

L'obiettivo principale della valutazione come strumento di *empowerment* è quello di potenziare le persone coinvolte attraverso l'accompagnamento e la facilitazione, al fine di migliorarne l'autosufficienza, come hanno avuto modo di argomentare i ricercatori David Fetterman, Shakeh Kaftarian e Abraham Wandersman nel loro libro *Empowerment Evaluation* (2007). Proprio secondo David Fetterman, in particolare, gli approcci fondati sul principio dell'autovalutazione si pongono come scopo principale quello di "aiutare le persone ad aiutare se stesse", attraverso la creazione di spazi di dialogo e di confronto. In tali approcci il valutatore appare più come un counselor orientato a supportare le persone (docenti, dirigenti), contribuendo a liberare le loro potenzialità e a esercitare il loro pensiero critico, piuttosto che come un controllore da temere. Secondo questa prospettiva, il ruolo del valutatore dovrebbe ridursi nel tempo man mano che i soggetti interessati acquisiscono le competenze necessarie per continuare a condurre le proprie auto-valutazioni con sufficiente accuratezza e rigore, a garanzia del necessario **miglioramento** continuo e del processo di *accountability* che sono **a fondamento del patto di fiducia tra sistema educativo e sistema sociale**. La valutazione come processo di *empowerment* si articola in tre fasi: aiutare il gruppo (docenti, scuola, comunità) a stabilire i propri obiettivi; fare il punto sullo stato attuale; elaborare un piano di miglioramento per il futuro, a cui deve seguire la definizione di strumenti di autovalutazione per monitorare i progressi da rilevare e di cui discutere insieme.

In questo quadro, particolare rilevanza viene ad assumere il profilo tecnico, metodologico, etico e deontologico di chi opera nello spazio della valutazione, accompagnando questi complessi processi di mediazione, interpretazione e apprendimento organizzativo. Uno spazio in cui il valutatore si comporta come un coach più che come un controllore, aiutando l'organizzazione a riconoscere e formalizzare la conoscenza condivisa (spesso implicita, tacita) attraverso la ricerca di evidenze in grado di informare il processo. A questo scopo, egli può suggerire l'uso di strumenti, metodologie, misure

appropriate agli sforzi che si intende intraprendere. Può aiutare altresì l'organizzazione a focalizzarsi sugli obiettivi di miglioramento piuttosto che solo sui problemi; a utilizzare i risultati per sostenere i processi decisionali, a interiorizzare obiettivi e strategie per il raggiungimento degli output attesi.

Vi è oggi una convinzione abbastanza diffusa circa l'utilità della valutazione nell'informare e sostenere le scelte organizzative tanto da poter considerare tale processo al pari di tutti gli altri (sistemi amministrativi, piano strategico ecc.). Tuttavia, spesso la valutazione non è correttamente integrata con questi altri strumenti, in particolar modo nei sistemi educativi ove si è affacciata (specialmente in Italia) da poco tempo. Come si ricorda anche nelle linee guida promosse dal Dipartimento USA per la salute e gli affari sociali *Evaluation for empowerment*, il supporto gestionale e la leadership sono fondamentali in questo processo. Se si vuole adottare un approccio di questo tipo per favorire, in seno all'autonomia scolastica, la costruzione di competenze e capacità di valutazione, sia organizzativa sia individuale, non si può prescindere dal ri-considerare i processi di accompagnamento e transizione verso la nascente, ma ormai affermata, cultura della valutazione.

La via italiana nella costruzione di un sistema di valutazione nazionale in ambito educativo sembra perseguire questa logica con l'istituzione dei Nuclei di Valutazione Esterna (previsti dal DPR 80/2013) i quali, dopo un'approfondita analisi on-desk della documentazione fornita dalla scuola, compreso il Rapporto di Autovalutazione, si recano presso le scuole per incontrare, secondo un rigido protocollo standard, tutte le componenti che vivono la scuola quotidianamente (docenti, studenti, ATA, famiglie ecc.). **Come esperto INVALSI**, prima nella fase sperimentale (mi riferisco in particolar modo ai progetti *Valutazione e Miglioramento e VALeS*) e poi come **componente dei NEV**, ho avuto il privilegio di visitare molte scuole, e nove volte su dieci ho avuto modo di apprezzare che nelle scuole si fa molto più di quanto si sia in grado di raccontare e di trasmettere; pertanto, il confronto con le molte e diverse anime della scuola diventa, il più delle volte, un momento di rielaborazione maieutica del vissuto individuale e organizzativo.

La differenza non è tanto nello strumento valutativo adottato ma nella prospettiva culturale che sottende alla pratica valutativa, sia da parte della scuola che da parte dei componenti dei NEV, e che si esprime in maniera inequivocabile nel clima che si registra nel corso di tutti i colloqui. Il percorso valutativo, interno ed esterno, può rappresentare una significativa opportunità per tutta l'organizzazione della scuola al fine di condividere preziose informazioni, progetti e risultati, e anche per sistematizzare processi,

ridefinire priorità e piani di sviluppo, contribuendo sia a chiarire l'identità culturale della scuola, sia a intensificare il senso di appartenenza, sia, infine ad acquisire nuove conoscenze rispetto all'uso degli strumenti e dei processi valutativi mediante il confronto con i NEV.

In tal caso, si registra un forte senso di fiducia e coesione tra le varie componenti e nella relazione con gli esperti esterni che consente di ampliare gli spazi di riflessione sulle aree di miglioramento. Diversamente, sfiducia, chiusura e sospetto rischiano di annullare gli effetti incrementali dell'esperienza valutativa riducendola a sterile pratica adempimentale.

È proprio per questo motivo che diventa sempre più importante insistere sulla diffusione di una corretta “in-formazione” circa il senso e il valore di un certo approccio alla valutazione che, superando la logica meramente rendicontuale (e talvolta punitiva) possa volgere verso logiche di partecipazione e sviluppo di una comunità, nella fattispecie, di una comunità educante. In questa prospettiva, gli esperti coinvolti nelle azioni di valutazione, si trasformano sempre più in “facilitatori di processo” a cui è richiesto di padroneggiare non solo gli strumenti e le metodologie della valutazione ma anche *soft skills* comunicative e di *empowerment* della professionalità docente e dell'organizzazione.

Per approfondire

- Bonaccorsi A. (2015), *La valutazione possibile*, il Mulino, Milano.
- Evers J., Kneyber R. (eds.) (2016), *Flip the System. Changing Education from the Ground Up*, Routledge, London-New York.
- Fetterman D.M. (1996), “Empowerment Evaluation: an Introduction to Theory and Practice”, in D.M. Fetterman Kaftarian, S.J. Wandersman (eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 3-27.
- Fetterman D., Wandersman A. (2007), “Empowerment Evaluation. Yesterday, Today, and Tomorrow”, *American Journal of Evaluation*, XXVIII, 2, pp. 179-198.
- Fullan M. (1993), *Change Forces/Probing the depths of educational reform*, Falmer, London.
- Hattie J.A.C., Yates G. (2014), *Visible Learning and the Science of how we Learn*, Routledge, London.
- INDIRE (2016), *La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni Paesi europei*, Quaderni Eurydice italia.
- Palumbo M., Pennisi C. (2014), “La valutazione senza governo”, *Rassegna Italiana di Valutazione*, 14, 59, pp. 7-33.
- Stame N. (2016), *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano.



5. Le professioni dell'educazione: l'INVALSI all'Università di Salerno per il Convegno di fine mandato di AIS Edu

Missione nazionale all'Università di Salerno per le ricercatrici INVALSI Michela Freddano, Donatella Poliandri, Sara Romiti e Stefania Sette che hanno presentato due paper al Convegno di fine mandato della sezione educativa dell'Associazione Italiana di Sociologia (AisEdu) organizzato al Campus di Fisciano dell'Università di Salerno. Con loro anche la Redazione di *Valu.Enews*, con Mattia Baglieri, a seguire in diretta lo svolgimento dei lavori.

Un Convegno che ha significato anche un cambio della guardia nel **Consiglio Scientifico della sezione educativa dell'AIS**: il Consiglio uscente, infatti, composto da Roberto Serpieri (Coordinatore), Assunta Viteritti (Segretaria), Gianluca Argentin, Paolo Landri (responsabile organizzativo del Convegno), Emanuela Rinaldi, Francesca Setiffi, Mariagrazia Santagati, Valeria Pandolfini, Marco Pitzalis ha lasciato il posto, dopo la scadenza del proprio mandato, ai **nuovi componenti eletti dall'Assemblea Generale dell'Associazione**, ovverosia Maddalena Colombo (Coordinatrice), Maurizio Merico (Segretario), Marco Romito, Luca Salmieri, Fausta Scardigno, Emanuela Rinaldi, Massimiliano Vaira, Martina Visentin. Anche la responsabile dell'attuale Area Innovazione e sviluppo INVALSI e Primo Ricercatore dell'Istituto Nazionale Donatella Poliandri è stata chiamata a far parte del Consiglio Scientifico della sezione educativa dell'AIS.

Obiettivo del Convegno di fine mandato è stato quello di chiamare i ricercatori a interrogarsi sia sulle nuove sfide imposte dalla digitalizzazione e dall'*accountability* alle tradizionali **figure professionali che operano nel mondo della scuola**, sia sulle modalità di reclutamento e sulle competenze richieste a nuove figure di professionisti che operano a contatto con il mondo scolastico, essendone divenuti nel tempo veri e propri stakeholder: è il caso, per esempio, delle educatrici e degli educatori e degli esperti di valutazione degli esiti e dei processi scolastici (valutatori e dirigenti tecnici ministeriali). Il Convegno non ha, inoltre, dimenticato di prendere in esame le sollecitazioni emerse dal continuo aggiornamento e dalla continua autoformazione cui i professionisti della scuola sono chiamati, così come la progressiva espansione del settore privato nei sistemi educativi di istruzione e formazione. Al contempo, i contributi di ricerca presentati a Salerno si sono

altresì concentrati sulle istanze relative alla cittadinanza democratica di cui i sistemi educativi sono caricati nel mondo di oggi, a partire dall'educazione alle differenze, al dialogo interculturale, alla deliberazione in assemblee, alla messa in comune di beni, come la stessa conoscenza, con la cultura della giustizia e della legalità e con la cultura dell'economia e della finanza (con una formazione che sappia apparire efficace nel contrastare e nel denunciare le storture del mercato quando esso appaia il fine primario dello sviluppo economico a fronte dell'espansione delle opportunità e delle capacità della cittadinanza democratica nel suo complesso). Tali tematiche, che investono anche gli ambiti dell'educazione non formale e informale, richiedono del resto agli insegnanti, agli educatori e ai formatori nuove competenze rispetto alla sola trasmissione di conoscenze.

Proprio all'analisi delle competenze, delle pratiche e modalità operative che contraddistinguono la professionalità delle due figure fondamentali per la valutazione di sistema in ambito scolastico, ovvero i dirigenti tecnici del MIUR (altrimenti noti come "Ispettori") e i valutatori esterni delle scuole dell'INVALSI, sono stati dedicati i contributi di ricerca presentati dalle ricercatrici INVALSI. Michela Freddano, Donatella Poliandri e Stefania Sette, infatti, hanno tenuto una relazione su *Il Nucleo Esterno di Valutazione (NEV) e le visite di valutazione esterna delle scuole: Il punto di vista dei valutatori esterni*, intervenendo nel panel coordinato da Valeria Pandolfini (Università di Genova) e Luca Salmieri (Università Sapienza di Roma), mentre Sara Romiti si è concentrata su *La professione del dirigente tecnico: una professione educativa?* intervenendo nel panel coordinato da Maddalena Colombo (Cattolica di Milano) e Francesca Setiffi (Università di Padova).

Il contributo di Freddano, Poliandri e Sette sul **ruolo dei Nuclei Esterni di Valutazione** nell'ambito delle visite di valutazione esterna delle scuole, in particolare, si è concentrato sul tema della Valutazione delle scuole, approfondendo il ruolo dei nuclei esterni di valutazione, attraverso il punto di vista dei valutatori che li compongono. La normativa del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) nell'ambito della valutazione esterna delle scuole ha previsto visite di valutazione esterna per 370 istituzioni scolastiche nell'anno scolastico 2016/2017 e per 240 nell'anno corrente. Per lo svolgimento delle visite di valutazione esterna, è prevista la formazione di un nucleo esterno di valutazione, consistente nella somma ma soprattutto nella sintesi data da una proficua "triangolazione" tra tre professionalità differenti chiamate a lavorare insieme: un dirigente tecnico, un professionista proveniente dal mondo della scuola (Profilo A) e un esperto di valutazione e di metodologia della ricerca sociale (Profilo B). Per la finalità del SNV, relativa al miglioramento della qualità dei processi scolastici e degli

apprendimenti, lo scopo principale del Nucleo Esterno di Valutazione è quello di fornire un ulteriore sguardo (“esterno” per l’appunto) all’autovalutazione di istituto, che costituisce – oltre alla valutazione esterna – l’altro fondamentale pilastro dello stesso SNV, attraverso un approfondimento soprattutto delle dimensioni dei processi educativi e didattici e di quelli organizzativi e gestionali. I valutatori esterni si avvalgono di un Protocollo, definito dall’INVALSI, a garanzia dell’uniformità del percorso di valutazione esterna nelle fasi precedenti la visita, della visita stessa e successive alla visita. È lo stesso Protocollo che rappresenta per il Nucleo di Valutazione Esterna la guida pratica che specifica le modalità, gli strumenti e i tempi per la conduzione della valutazione. Con la finalità di approfondire il ruolo del Nucleo Esterno di Valutazione nella Valutazione delle scuole è stata predisposta un’indagine rivolta agli stessi valutatori esterni e finalizzata a conoscere il loro punto di vista sulle diverse fasi della valutazione esterna e sull’utilità che essi ritengono tale percorso rivesta per le scuole coinvolte. In particolare, l’indagine si è avvalsa di un questionario proposto online a ciascun valutatore dell’anno scolastico 2016/2017. La somministrazione è stata condotta tra gennaio e giugno del 2017. Hanno risposto al questionario 172 valutatori esterni su 209 coinvolti, così ripartiti: 37 dirigenti tecnici (21,5%); 73 del Profilo A (42,4%) e 62 del Profilo B (36,0%). Il questionario comprendeva domande finalizzate a conoscere le opinioni e gli atteggiamenti dei valutatori nei confronti del percorso di valutazione esterna, delle finalità e degli esiti; un’altra serie di domande mirava a verificare quanto la valutazione esterna fosse ritenuta utile e quali aspetti fossero emersi tra quelli considerati più critici o più impegnativi, non soltanto rispetto alle attività scandite dal protocollo di visita ma anche relativamente alle stesse funzioni e ai compiti del valutatore esterno. I risultati di quest’indagine qualitativa hanno contribuito a mostrare in che modo i valutatori esterni ritengano la valutazione esterna delle scuole importante al fine di innescare un cambiamento organizzativo orientato al miglioramento, in quanto momento di coinvolgimento delle diverse componenti della scuola nella riflessione sul proprio operato con l’aiuto di una guida esterna (il NEV stesso). Un elemento chiave del contributo di Freddano, Poliandri e Sette è stato quello di sottolineare come la professione del valutatore esterno sia da situarsi quale attività che oscilla tra la ricerca *tout court* e l’agire esperto, giacché il valutatore della scuola non è certamente un ricercatore, ma non è neppure una figura priva di competenze professionali esperte, laddove piuttosto il valutatore rappresenta pienamente un soggetto agente che detiene proprio un sapere esperto e delle competenze da mettere a disposizione della valutazione: come le tre ricercatrici INVALSI hanno

avuto occasione di mettere in luce, inoltre, l’appropriatezza e il modo con cui questo processo viene realizzato (e altresì percepito) rappresenterà un filone importante per l’indagine sulla valutazione scolastica anche negli anni a venire.



Fig. 1 – La composizione dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV)

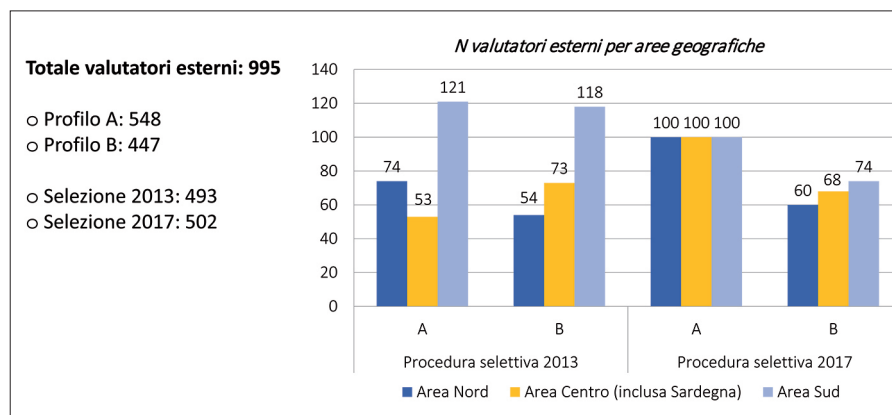


Fig. 2 – Composizione geografica e ripartizione delle competenze degli Esperti di valutazione esterna partecipanti ai Seminari nazionali di formazione degli Esperti di valutazione esterna delle scuole

Contestualizzato il ruolo dei valutatori esterni provenienti dall’ambito scolastico (Profilo A) e da quello della ricerca metodologica-sociale (Pro-

filo B), è attraverso il contributo di ricerca di Sara Romiti che la platea del Convegno AISEdu ha avuto l'opportunità di approfondire in chiave diacronica (dagli anni Settanta a oggi) anche i molteplici **ruoli assegnati nel corso degli anni al contingente ispettivo ministeriale**, i cui **dirigenti tecnici** (altrimenti noti con la qualifica di "Ispettori") – impegnati negli anni dal Ministero dell'Istruzione soprattutto con compiti di monitoraggio dei processi e di supervisione e controllo del personale docente e non docente – sono stati da ultimo chiamati dal Sistema Nazionale di Valutazione a comporre quale figura terza e istituzionale gli stessi Nuclei di Valutazione Esterna delle scuole, da essi significativamente coordinati.

Ricca di riferimenti teorici inerenti agli studi sull'organizzazione della pubblica amministrazione e sulle *policies* scolastiche, la ricerca di Romiti ha approfondito soprattutto la letteratura neo-istituzionalista e post-strutturalista con particolare riguardo per la nozione di gerarchia in Michel Foucault e Stephen Ball e sulle relazioni che si determinano tra i processi gerarchici e i contesti formativi.

La ricerca di Romiti, in particolare, si è riproposta di indagare da un lato in che modo i dirigenti tecnici abbiano contribuito a svolgere le azioni di governo e di controllo previste all'interno del sistema scolastico e, dall'altro, quali auto-rappresentazioni essi abbiano fornito negli anni rispetto alla loro attività professionale. Il contributo di Romiti ha tenuto conto di molteplici fonti di informazione: per lo studio della cornice istituzionale sono stati esaminati la legislazione e gli atti normativi riguardanti il ruolo dei dirigenti tecnici nell'arco di un quarantennio (1974-2014); per indagare la prospettiva dei dirigenti tecnici e l'auto-rappresentazione del proprio ruolo è stata invece condotta un'analisi testuale computer assistita sui *curriculum vitae* dei dirigenti tecnici in servizio all'anno 2012, integrata da interviste qualitative ad alcuni dirigenti tecnici in pensione. Inoltre è stata svolta una ricerca di archivio che ha altresì condotto a fare emergere "materiale grigio" prodotto dal corpo ispettivo, ovvero le Relazioni sull'andamento generale dell'attività scolastica relative ad alcuni anni scolastici. La ricerca presentata da Romiti ha evidenziato la progressiva marginalizzazione dei dirigenti tecnici nel governo del sistema scolastico italiano. Mentre la consistenza numerica di tali figure si è andata progressivamente assottigliando, a livello micro l'incidenza delle ispezioni per accertare la presenza di comportamenti non conformi è apparsa ormai residuale, accompagnata dalla percezione circa una scarsa efficacia del sistema delle sanzioni nei confronti del personale scolastico, soprattutto a fronte di problemi di carattere didattico e pedagogico. Al contempo il ruolo di controllo del sistema assegnato al corpo ispettivo, che avrebbe dovuto sostanziarsi nella stesura di Relazioni annuali sull'andamento dell'at-

tività scolastica, è stato sostanzialmente disatteso giacché le pochissime relazioni effettivamente prodotte – sebbene di elevato spessore scientifico e conoscitivo e frutto di un lavoro accurato e collegiale – hanno avuto una diffusione limitata e principalmente a uso interno. La rappresentazione di sé emersa dall’analisi dei curriculum vitae è stata soprattutto di carattere formale: i dirigenti tecnici hanno posto, infatti, in risalto primariamente il proprio *cursus honorum* e gli incarichi ricoperti nel corso della loro carriera (solitamente insegnante, poi dirigente scolastico, poi dirigente tecnico). Nondimeno, oltre ai compiti istituzionali cui i dirigenti tecnici sono stati via via chiamati nel corso degli anni, ha assunto rilievo un continuo aggiornamento autonomo delle proprie competenze esperte in ambito educativo, venuto a esprimersi sia con riferimento a collaborazioni accademiche sia con la progressiva ricerca, da parte di alcuni di essi, di gratificazioni professionali nelle associazioni professionali e nella pubblicistica.

Gli sviluppi degli ultimi anni, con l’introduzione del Sistema Nazionale di Valutazione e il coinvolgimento dei dirigenti tecnici nei processi di valutazione esterna delle scuole e dei dirigenti scolastici, stanno inaugurando una nuova fase e stanno introducendo elementi di riflessione in merito alla ridefinizione del ruolo ispettivo e alla standardizzazione delle attività di controllo, in accordo con analoghi processi in atto nei Paesi europei e che vedono l’Italia come *late comer* rispetto alle tendenze internazionali di politica scolastica.



Fig. 3 – I compiti dei dirigenti tecnici secondo la normativa in vigore



Fig. 4 – I due binari dell'attività professionale del dirigente tecnico quale professione educativa



6. Valu.E e il Rapporto annuale ISTAT 2018: un'intervista sul coinvolgimento dei genitori alla vita scolastica e sulle "reti" promosse dalle scuole

Il 16 maggio 2018 è stato presentato alla Camera dei deputati a Roma il Rapporto annuale ISTAT 2018 sulla situazione del Paese. Un evento su cui la newsletter *Valu.Enews* ha già puntato i riflettori nel numero 5/2018 del maggio scorso, in considerazione del rilievo che il lavoro del gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E ha assunto rispetto alla "fotografia" della situazione del Paese indagata dall'ISTAT. Nei mesi precedenti alla pubblicazione del Rapporto, infatti, le ricercatrici INVALSI Francesca Fortini, Donatella Poliandri ed Elisabetta Pranterà sono state chiamate dai curatori del Rapporto annuale ISTAT 2018 a elaborare il paragrafo 5.2 contenuto nel capitolo 5 del Rapporto annuale "Reti di servizi: offerta e diseguaglianze territoriali" dedicato ai temi inerenti le politiche scolastiche dal titolo "Una scuola che costruisce reti e relazioni" (pp. 269-275). Le ricercatrici si sono dedicate a ricostruire la situazione nazionale in relazione alle reti tra

scuole, alle convenzioni stipulate da parte delle scuole italiane con soggetti esterni e al coinvolgimento dei genitori alla vita scolastica.

La Redazione di *Valu.Enews* ha incontrato a Roma proprio Francesca Fortini ed Elisabetta Prantera cui ha rivolto alcune domande sul lavoro del gruppo di ricerca INVALSI per il Rapporto Annuale ISTAT.

Dottoressa Fortini, può spiegarci in che cosa si è sostanziato il vostro lavoro di ricerca per il Rapporto Annuale dell'ISTAT?

Il nostro contributo ha inteso offrire una serie di riflessioni a partire dal lavoro che il nostro gruppo di ricerca aveva svolto in precedenza per il Rapporto INVALSI curato da Donatella Poliandri *I Processi e il funzionamento delle scuole* (INVALSI 2016) sulla capacità delle istituzioni scolastiche sia di fare rete con i diversi soggetti presenti sul territorio sia di interagire con le famiglie evidenziando prassi e modalità di approccio profondamente differenziate sul territorio. Un primo aspetto preso in considerazione nel nostro contributo riguarda l'attitudine delle scuole ad associarsi in rete. La capacità delle istituzioni scolastiche di fornire un servizio formativo integrato si esplica infatti anche attraverso l'abilità delle stesse di connettersi proficuamente con una molteplicità di soggetti presenti sul proprio territorio, nonché con le altre scuole. Non a caso la legge 107 del 2015 valorizza il ruolo delle reti sia come strumento di interconnessione sia come mezzo per capitalizzare quella ricca pluralità di esperienze sovente presente nei territori. Questi accordi, in particolare, prevedono una serie di attività connesse più specificamente alla didattica, alla formazione e all'aggiornamento nonché ad aspetti più legati alla gestione amministrativa e finanziaria, così come previsto dal Regolamento dell'autonomia scolastica in vigore.

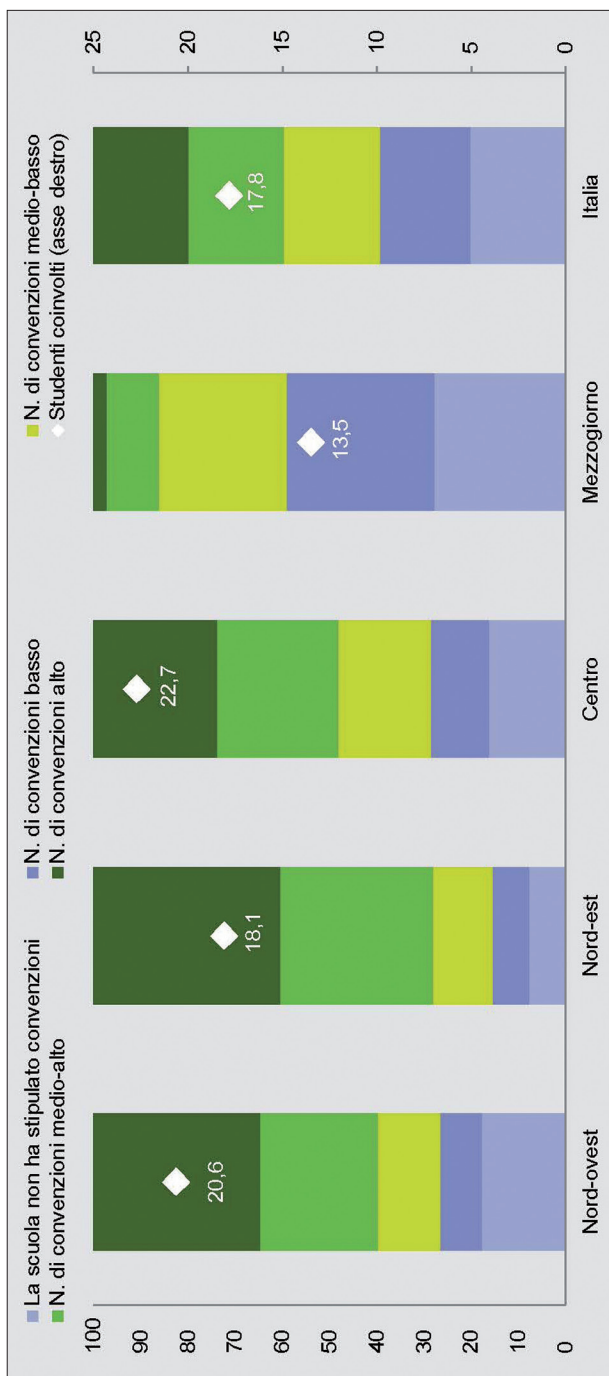
Dottoressa Prantera, alla luce dei dati raccolti dall'INVALSI che cosa emerge sul piano nazionale rispetto alla propensione da parte delle scuole a "fare rete"?

Quello che possiamo mettere in evidenza è che la maggioranza delle scuole dichiara di costituire reti aperte a soggetti esterni, un aspetto particolarmente evidente nel Mezzogiorno. Le motivazioni più frequentemente addotte per associarsi in rete riguardano il miglioramento delle pratiche didattiche ed educative. Secondariamente, e questo in particolare al Nord, le scuole scelgono di costituirsi in rete anche per fare economia di scala e accedere ai finanziamenti. Meno frequentemente si ricorre alla rete per migliorare le pratiche valutative. Dall'analisi che abbiamo condotto emerge una maggiore propensione a fare rete da parte delle scuole dell'area del Nord e in particolare del Nord Est; diversamente le scuole del Mezzogiorno dichiarano di

associarsi in rete in misura minore, circa la metà di tali scuole dichiara infatti di partecipare a un numero limitato di reti (una o al massimo un paio di reti). Tali differenze nelle diverse aree geografiche del Paese evidenziano probabilmente una diversa percezione del servizio formativo inteso come sintesi del lavoro svolto da più soggetti; tali discrasie tuttavia potrebbero dipendere anche da opportunità del territorio altamente differenziate. La maggiore capacità delle scuole del Nord a intessere relazioni con il territorio potrebbe essere agevolata da un tessuto caratterizzato da una più spiccata vocazione produttiva/associativa.

Quale scenario, invece, con riguardo alle convenzioni stipulate al fine di predisporre i percorsi di alternanza tra scuola e mondo del lavoro, così importanti soprattutto negli ultimi anni delle superiori?

Le minori capacità/opportunità delle scuole del Mezzogiorno di relazionarsi con il territorio risultano evidenti anche in relazione alle convenzioni stipulate per attivare i percorsi di alternanza scuola-lavoro, anch'esse caratterizzate da un'evidente variabilità geografica. Le scuole delle regioni del Nord, e ancora una volta in particolare del Nord Est, riescono mediamente a garantire una più diversificata offerta di percorsi di alternanza e a coinvolgere un numero medio di studenti superiore rispetto al dato nazionale. Diversamente gli studenti del Mezzogiorno hanno a disposizione un'offerta di percorsi di alternanza scuola-lavoro decisamente meno diversificata e partecipano in misura minore. La situazione proposta descrive la fotografia di un territorio ancora una volta profondamente diseguale nelle opportunità offerte, seppur non completamente riconducibile alle responsabilità della scuola. Va tuttavia sottolineato che i dati sono stati rilevati poco prima dell'entrata in vigore della legge 107/2015 che ha sistematicamente esteso questa metodologia didattica a tutte le scuole del II ciclo (licei, tecnici e professionali).

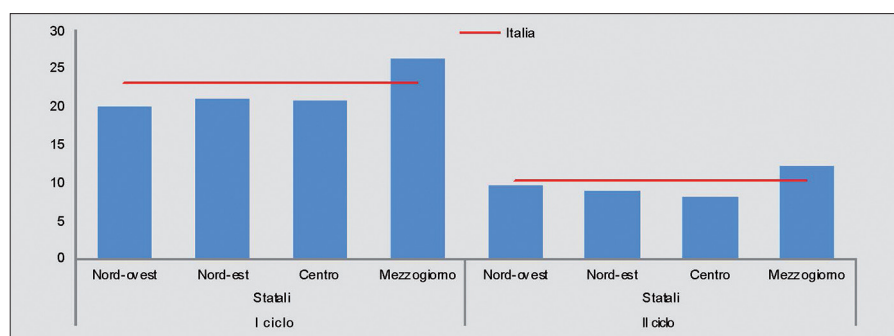


Fonte: elaborazione a cura delle autrici – INVVALSI

Fig. 5 – Convenzioni stipulate con soggetti esterni e percentuale di studenti coinvolti nei percorsi di alternanza scuola/lavoro nel secondo ciclo per ripartizione geografica – Anno 2015 (valori percentuali)

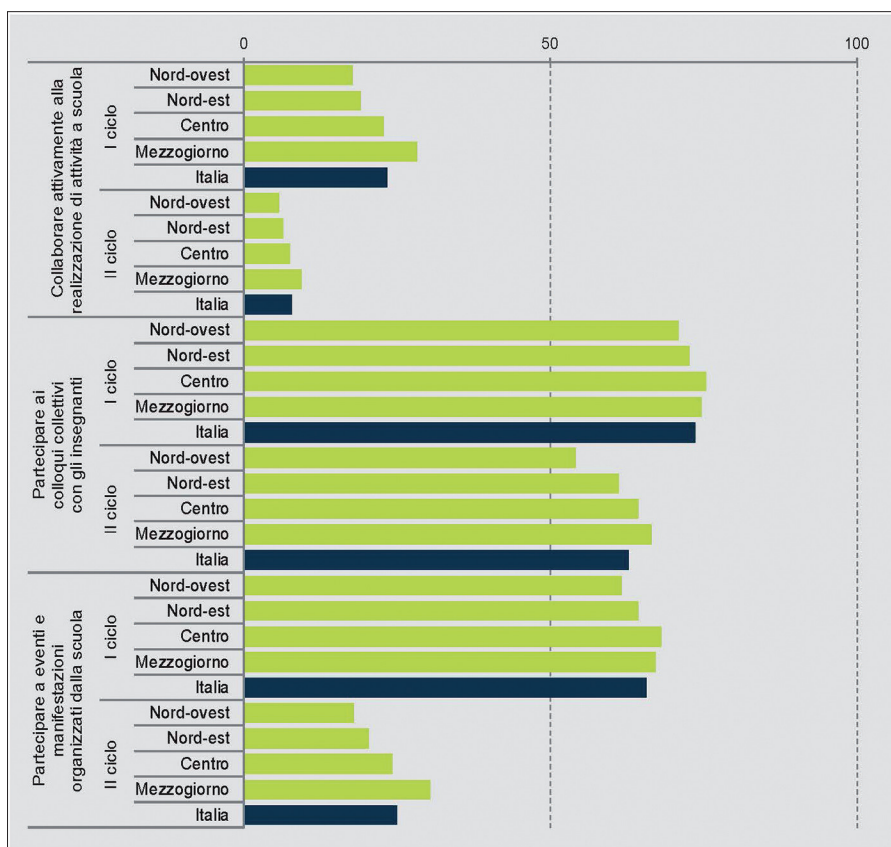
Un altro aspetto su cui vi siete concentrate riguarda infine il coinvolgimento dei genitori degli studenti nella vita delle scuole che i loro figli frequentano. Francesca Fortini, può raccontarci in che cosa consiste questo aspetto?

Un'altra dimensione che il nostro lavoro per il Rapporto annuale dell'I-STAT ha preso in considerazione ha riguardato infatti proprio i rapporti delle scuole con le famiglie, un aspetto inteso sia come coinvolgimento formale dei genitori alla vita scolastica dei figli (esplicitato in particolare nella partecipazione alle elezioni degli organi collegiali), sia come coinvolgimento informale (che tocca *in primis* aspetti quali la partecipazione agli eventi della scuola e ai colloqui con gli insegnanti) sia infine come coinvolgimento finanziario (esplicitato nel cosiddetto "contributo volontario" delle famiglie). Anche in questo caso emerge una diversa percezione del rapporto scuola/famiglia in relazione all'area geografica, anche se differenze interessanti si sostanziano anche in relazione al ciclo di scuola che abbiamo messo via via sotto la lente. Nella fattispecie, vi è una più evidente partecipazione, formale e informale, delle famiglie degli studenti del I ciclo a momenti di rappresentanza, tra cui il voto per gli organi collegiali e l'adesione ad attività più trasversali. Diversamente i genitori degli studenti del II ciclo di istruzione sembrano meno partecipativi alla vita scolastica, fuorché ai colloqui collettivi, laddove essi appaiono invece più partecipativi finanziariamente. Le maggiori differenze tuttavia riguardano ancora una volta la provenienza geografica con i genitori del Mezzogiorno che dimostrano un maggiore interesse alla vita scolastica, in maniera sia formale sia informale, anche se essi partecipano in minor misura a livello finanziario. Di contro, i genitori del Nord, in particolare quelli del Nord Ovest, si dimostrano meno coinvolti nella vita scolastica dei figli anche se finanziariamente più partecipi.



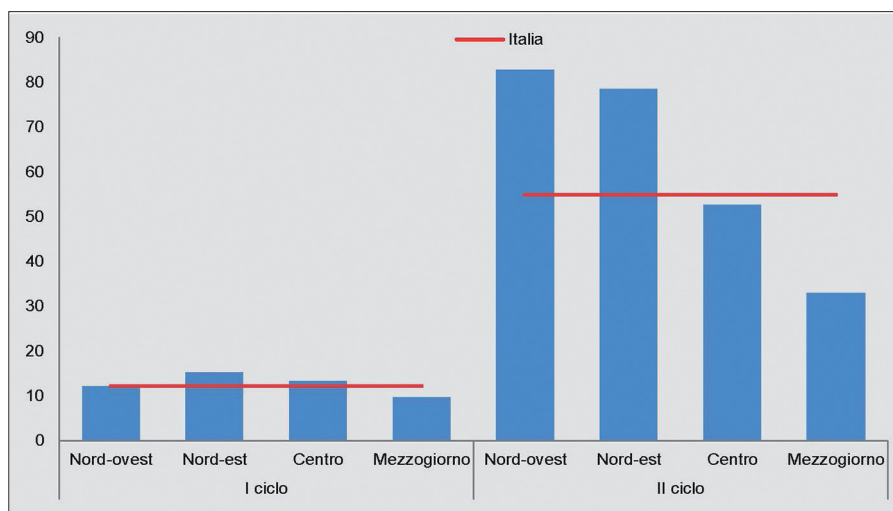
Fonte: elaborazione a cura delle autrici – INVALSI

Fig. 6 – Media votanti effettivi alle elezioni per il Consiglio di Istituto sugli aventi diritto per ciclo scolastico e ripartizione geografica – Anno 2015 (valori percentuali)



Fonte: elaborazione a cura delle autrici – INVALSI

Fig. 7 – Partecipazione dei genitori agli incontri e alle attività della scuola per ciclo scolastico e ripartizione geografica – Anno 2015 (valori percentuali)



Fonte: elaborazione a cura delle autrici – INVALSI

Fig. 8 – Quota media del contributo volontario versato dalle famiglie per studente per ciclo scolastico e ripartizione geografica – Anno 2015 (valori in euro)

7. *International*



1. III International Teacher Education Forum: News and Best Practices from Kazan, Russia

An important international mission visited the University of Kazan, Russia, made by INVALSI's researcher Donatella Poliandri, Head of the Innovation and Development cluster of the National Institute for the Evaluation of Education System and of the Valu.E PON Project, and Graziana Epifani, researcher at the Institute in the same areas. The two researchers represented INVALSI at the Third International Teacher Education Forum at the Federal University of Kazan from 22 to 28 May 2017, co-chaired by Professor Roza A. Valeeva, Head of the Pedagogy Department of the Kazan University. The prestigious international conference was divided into fourteen introductory lectures, and countless thematic symposia and paper sessions in which latest international research on teachers' education was presented. The research mission in Russia, which also touched the city of Samara, embodied an opportunity for INVALSI's researchers to take part in a reflection symposium chaired by Professor Tatyana A. Baklashova of the Higher School Pedagogy Department of the Kazan University, where they presented an essay on *The Italian Education System: A Focus on Teachers*, but, above all, to debate with colleagues from all over the world working on teachers' professional skills. Poliandri and Epifani also had the opportunity to study in depth the Russian teachers' education system: a significant experience, according to the two Italian researchers, fascinated by an educational model aimed at unifying disciplinary training with the steady updating of the most relevant skills for

teaching. «Russia is an extremely interesting case, incredibly innovative and still focused on the relevance of pedagogical disciplines» said both Poliandri and Epifani, returning from their research mission. *Valu.Enews* Editorial Board interviewed the two researchers to discuss Conference's main topics.

Donatella Poliandri, can you share with us your impressions of the International Conference and the lessons that the Italian system should learn in the light of recent international trends?

The conference represented an extraordinary experience of intellectual and cultural exchange as well as giving valuable time to learn about and deepen the study of best practices at international level. Although teaching contexts are often profoundly different, there is a perceived need at international level to find a common ground of comparison, enhancing the peculiarities of each individual educational experience. In this light, the professional figure of teacher should regain its social status founded on the centrality of its work for both individual and collective growth: for instance, Ian Menter, the Deputy President of BERA, the British Educational Research Association, and Professor at the Department of Education of the University of Oxford, in his lecture on *The Importance of Teaching in the XXI Century*. Some lessons from research, underlined how important it would be to work in a common way in order to equip teachers with both disciplinary as well as relational competencies, i.e. ranging from the ability to know their own subject in depth, to the ability to guide the class “learning process, where school classes around the world are increasingly characterized by the diversity of students” social backgrounds. At the same time, as Menter pointed out, one has also to be able to value the identity of each single context of affiliation as each educational system is the result of a strong relationship between history, culture and the specific policy systems of each country. These are qualities of the various local contexts that enrich educational systems worldwide. The role of teacher is one of clear social responsibility: despite the contexts of swirling change in the global age, in fact, teachers have indeed the task of preparing the citizens of the future. In this international aspiration to work on a common vocabulary of teaching, which at the same time cannot afford to ignore the relevance of local contexts, I think we can identify one of the most important lessons to take home from the Kazan conference.

And research must take this lesson seriously as well, Graziana Epifani?

Of course, because the world of scientific research, just like educational systems, is strongly related to the peculiarities of culture, history and politics. Especially in the methodological and social field of research, we can observe

a theoretical/practical endowment: we have, in fact, to elaborate policies, but we must also be careful as public policies should not be confined to “good” theory, but they should find fertile soil and then become something very “practical”, i.e. oriented to “practice” and above all oriented to the change and improvement of each specific context. Hence, improvement is possible when one realizes that the world of learning and training, including the education of teachers, is a world that has to be understood as ever-evolving and not firm and static in its established practices and experiences.

Epifani, can you describe how the core-topic of the conference, i.e. teachers’ education, was developed?

I really liked the inaugural lecture of EERA’s President, the European Conference of Educational Research, Theo Wubbles, on *Realistic Teachers’ Education: Bridging the Gap Between Theory and Practice*. This speech seemed to me capable of transcending the theory of education of teachers in order to point out elements that characterise everyday work. There were three keywords in his presentation: trust, impact, and experience. First of all, trust, intended as the confidence that teacher has to gain day by day in a process of interaction and interchange with his or her main interlocutors, namely the students. Then, impact, which is so important in determining the progress of each lesson and to hold the attention of learners: in this sense, the very first minutes of the lesson will be incredibly important, especially in the light of a good communication strategy. Finally, experience, which should become a real milestone in the learning process and which is an element far too often overlooked: it is necessary to become more and more aware of how, alongside the knowledge of disciplinary programs that the student must demonstrate having mastered at the end of each year, knowledge also consists of many incidental elements that cannot be rightly predicted before the beginning of the learning process. On the other hand, knowledge today appears too transmissive as characterised by a loss of power of experience in the relationship between teachers and their students. The process of structuring experience, therefore, can only emerge in the light of a strong relationship between pupils and their teacher: only in this very sense, the teacher can become a true experiential training promoter.

Donatella Poliandri, what has emerged on the relationship between teaching and the professional figure of the teacher?

This is another crucial topic that has characterised all the conference as a red thread, and that was raised in particular by the Portuguese researcher Maria Flores, President of ISATT, the International Studies Association

on Teachers and Teaching. His lecture on *Standards, Professionalism and Teacher Education: Critical Issues and Opportunities*, has all been aimed at demonstrating that most of the time only a good teacher can promote good teaching in a virtuous relation between individuals' qualities and learning outcomes' impact intended in collective terms. Hence, teaching's theoretical framework, the so-called "framework for teaching", increasingly developing in many countries, should be accompanied by the building of a framework of teachers' education, the so-called "framework for teachers", even if we should be aware of the difficulty of assessing not only theoretical but also relational competencies of teachers. Defining what should be intended as the "key" skills for the teacher, in fact, is an action that is far from any easy definition. But here is the real challenge! Because we should not forget that today's teacher is also assigned with the task of practicing soft skills as relational ones, or empathising with the students: these skills are indeed considered the very crucial elements that let teachers convey knowledge, skills and competencies to the class as a whole. In conclusion, as Flores has pointed out, there is a whole range of indirect externalities between the time the teacher teaches and the way knowledge is taught and perceived, simply because between the teacher and every single student we find a class in the middle, which is a collective, a group of very different individuals with its own dynamics that must be respected. As the Conference has shown, latest international research is going in the direction of defining not only a framework for "quality teaching" but also to develop a new framework aimed at becoming a "quality teacher". This figure should regain its role as the protagonist of the school world. Nevertheless, Flores could only but complain about the increasingly narrow perspective of teachers' professionalism, which she called the "technicization of teaching", as we often tend to forget how each teaching/learning process is a process of relationship and not just one of acquisition of the sense of the word "education", then the element of standardization should be used not that much as an "end", but as a "medium" to lead to teaching improvement by checking, at the end of the learning process or at regular intervals, how things are going and what is actually working with the class and what is not. In this sense, it is also mandatory to reaffirm the role of teachers as the earliest creators of transformation of educational contexts as well as to study those ways in which teachers are promoters not only of a system of knowledge's and values' transmission but also of change and improvement.

What was the topic of your intervention at the Conference?

First of all, in the name of the specificity of each national context we have just mentioned above, in our paper *The Italian Education System: A*

Focus on Teachers, we started with a contextualization of the Italian national school system in order to present it to our foreign colleagues and we focused on teachers' education in our country. We then presented a proposal for a "framework for teaching" developed under the Evaluation and Improvement Project, a strategic project that our INVALSI area has coordinated within the European Union's National Operational Programmes (Italian Acronym: PON) for the School: Skills and Environments for Learning 2007-2013. There are four pillars underpinning our research under the acronym SSGC (Strategies, Support, Guidance, and Climate). First, didactic strategies, i.e. the ability to transmit knowledge and skills and to foster learning. Then class support, which also calls into question the spatial organization of classrooms as well as time management and the teacher's relationship with his students. Again the theme of guidance that refers to how teachers are able to meet the individual needs of each student, especially those with special educational needs, through proactive measures. Finally, the theme of learning climate that looks at the interpersonal relations that arise in the classes and at the ways of involving students in the learning process. The class observation visits of this project, carried out with the Giovanni Agnelli Foundation involved more than two hundred Italian schools, involving a team of 172 observers selected by INVALSI who observed more than 1,600 teachers in their class for a total of nearly twenty thousand hours.

What perceptions did you gain of teachers' education in Russia?

What is surely surprising in the Russian system is the stimulus to continuous learning updating and professional development which every single Russian teacher is encouraged to undertake. Teachers of every grade are selected when they are still students, before starting high school. Once at high school, students who intend to become future teachers begin a volunteer but curricular apprenticeship course aimed primarily at defining their relational and communicative skills: they spend, in fact, many hours in support of classrooms, they attend summer schools and summer camps that allow them to have a lot of contact time with children and teenagers. The system is also characterised by a very strong, direct, relationship between future teachers and their high school's teachers and university professors: even once at university, in fact, the former high school does not abandon future teachers, rather it maintains them via a dowry consisting of methodological and psychological support providing continuous competencies' updating on learning methodologies. Once they conclude University programmes and they specialise in education (four-year Bachelor and two-year Master, largely consisting of in-the-field apprenticeship and with a fixed presence of

philosophical as well as pedagogical disciplines in each study programme), one third of teachers get the qualification of “expert teacher”, becoming a reference point for younger colleagues by supervising them in the tutoring activities they have to perform; another third on the other hand, enters into a narrow scientific community that maintains relationships with those high schools that specialize in teachers’ education, representing there the school in which he or she serves. In such an environment, with such a high level of professional competence, the figure that corresponds to our School Manager has a leading role in management and operational supervision.



2. Parental participation and school life: INVALSI at Athens’ ESA Conference 2017

INVALSI’s researchers Francesca Fortini, Michela Freddano and Emanuela Vinci of the School Evaluation Area of INVALSI took part in the Thirteen International Conference of the European Sociological Association (ESA), held in Athens last August, presenting a research contribution on *Parents’ Involvement in Schools Life: Evidences from the Italian National Evaluation System of Italian Schools*, forthcoming as a publication. ESA Conference this year was entitled “(Un)Making Europe. Capitalism, Solidarity, Subjectivity” and was held from 29 August to 1 September at both the Panteion University of Social and Political Sciences and at Harokopio University.

A focus on globalization, solidarities and subjectivities was at the core of the international conference with more than 850 working sessions and 37 meetings organized by ESA research networks in the presence of some of the world’s most leading sociologists such as Margaret Abraham (Hofstra University, New York and President of the International Sociological Association), Donatella Della Porta (Scuola Normale Superiore di Pisa), David Harvey (City University, New York) and Michel Wieviorka (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris).

The INVALSI paper was presented by researcher Michela Freddano during the working session of the RN10 – Sociology of Education’s research network’s activities on *Parents Involvement in Schooling*, chaired by Professor Mieke Van Houtte (Ghent University, Belgium), sociologist of education and coordinator of ESA’s Sociology of Education’s area for the period 2017-2019.

Valu.Enews editorial team met INVALSI's researchers at the end of the international Conference, asking them a few questions.

Michela Freddano, what do you think of ESA International Conference held in Athens at the end of August?

As with all ESA events, the Conference represents an important opportunity of dialogue between colleagues coming from the different European countries, according to an idea of Europe which goes beyond the merely "political" and it is rather seen as a community where social sciences and research are conceived as tools of union and dialogue. This is why many colleagues who come from countries which are not members of the European Union decide to take part in ESA research events: it is the case of sociologists coming from Turkey and Russia, and of course from the United Kingdom, despite the referendum on leaving the EU. Within ESA, INVALSI Schools' Evaluation area, where I work, is part of one of the largest research network, the Sociology of Education's one. This year, in particular, we had the opportunity to exchange ideas with other European researchers on the main current topics about the international educational agenda including the professionalization of teachers, early school's drop-outs and parental involvement in the school life. This last theme was at the core of our research contribution I have prepared with my colleagues Fortini and Vinci.

Why did you decide to focus your attention on the involvement of parents in school life?

The theme of parents' participation in school activities has shown an increasing relevance at the international level: it is, in fact, a key element especially in those educational systems based on school choice, where schools' reputation is also based on the judgement of families. However, even in a system such as the Italian one, which is not based on the competition between different schools but rather on equal opportunities and equal access to education, recent years have shown a considerable increase of interest regarding the parental participation in school life. For example, OECD recent publication on *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies* (2012) edited by Francesca Borgonovi and Guillermo Montt, highlights the crucial role of families in schooling activities and in supporting students' learning processes. In this publication, the authors also focus their attention on leading international studies on the benefits of parents' active involvement and, above all, on the ways in which parents engage in school activities in the different educational systems. At the national level, with the launch back in 2015 of the Italian National Evaluation System (SNV), IN-

VALSI suggested to Italian schools a School Questionnaire, aimed at collecting useful data for schools' self-evaluation, which also includes questions aimed at knowing what kind of relationship schools have established with their students' families. Parents' involvement and participation in school life is, indeed, a relevant "process" both for schools' external as well as self-evaluation processes. For this reason, this kind of analysis is present in the Research Framework of the Italian National Evaluation System. The high response rate to the School Questionnaire is the reason that allowed us to gain a wealth of useful data and to outline an overview of the Italian context concerning the participation of parents in school life: the responding rates have been in fact the 99% for first-cycle public schools and the 98% for second-cycle public schools, the 88% for first-cycle private schools and the 80% for second-cycle private schools.

What about the data you used to write your paper?

We used the data of the above mentioned so-called School Questionnaire, which was theorised by INVALSI and issued by the Ministry of Education during school year 2014-2015 to all Italian schools of the first and second cycle of instruction both public as well as private. Therefore the character of such analysis was census-type. Parents' participation in school activities differs between formal (such as the parental participation in collegial bodies), non-formal (such as the participation to schools' events) and informal (such as communication between schools and families). In the Questionnaire there are questions aimed at finding out the percentage of parents voting in the election for schools' collegial bodies; the proportion of parents participating in schools' activities (such as meeting with teachers and events' preparation and attendance); and financial participation for schools' activities. With our paper we would like to provide a description of parents' participation in school life in the different geographic area of our country, by highlighting any difference regarding school type – i.e. first or second-cycle, public or private – and with respect to their socio-economic and cultural background.

Francesca Fortini and Emanuela Vinci could you tell us what are the main findings of your analysis?

In general, among the activities that parents are most interested in, we find meetings and colloquia with teachers and participation in schools' events, while in Italy an active collaboration of parents in organising school activities remains low. On average, parents' participation is higher in the first-cycle schools than in second-cycle schools: for instance, while remaining above 50%, parents' participation in meetings with teachers is lower in high schools.

Differences between the two education cycles are probably attributable to a different perception of educational responsibilities of parents in relation to the increased autonomy of their children in managing schools' activities and related relationships, for example with their teachers. This seems to be confirmed by the participation of parents of high school students in paying a voluntary economic contribution for the pursuit of schools' activities. Specifically, we find significant differences according to the different geographical location of the schools, both in terms of paying or not the voluntary sum as well as in the amount of the sum of the economic voluntary contribution: in fact, the ratio between the total amount of the voluntary economic contribution and the number of students is higher in the North of Italy (with an average of 81 euros), than in the Centre (53 euros) or in the South (33 euros).



3. The school external evaluation visit: what it is and how it is conducted

di Mattia Baglieri, Donatella Poliandri, Sara Romiti

In accordance with INVALSI's main tasks under the Italian National Evaluation System (SNV), each Italian school is likely to be selected to be visited by a team of three external evaluators. The sampling procedure of the schools to be evaluated is random among schools of any order and level in the country. School external evaluation visits last for three days. The Evaluation Team (NEV – Nucleo Esterno di Valutazione) includes three experts, two of which are selected through a public selection carried out by INVALSI and an inspector from the Ministry of Education. These education professionals regularly upgrade their skills as they are required to attend a **one week-seminar** offering in-depth training on an external evaluation **Guidance-tool** approved in March 2015 by the General Conference that oversees the National Evaluation System (NVS).

The requirement of attending a training seminar based on one general framework for external visits – where each section follows the same structure and theoretical framework of the Self-Evaluation Report (RAV) – stands as a guarantee of **impartiality, conformity and homogeneity in planning as well as carrying out external evaluation visits** in the selected schools with the adoption of the same evaluation criteria. The underlying idea is

grounded on the assumption that if the same school was visited by a different evaluation team it would be evaluated exactly in the same way, by following the same procedures and in-depth knowledge of the most important educational, organizational and technical aspects of the school as well as the relation of the school with its students, teachers and parents.

Each school external evaluation visit is preceded by several days of careful examination by the evaluators of the documents describing the school's setting as well as of the indicators of students' performance and learning outcomes. Amongst the documents which are taken into account there are: the Self-Evaluation Report (RAV) (that is the document in which self-perception and self-presentation of every single educational institution in terms of didactic as well as organizational potential and vulnerability is presented); the scores of INVALSI standard national tests taken by the students of the school; the scores from previous years' standard national tests; as well as other learning outcomes such as final examinations' scores and the number of students admitted to following years.

This preliminary analysis must already fully comply with a guidance-instrument delivered to each evaluator in order to guide their work of in-depth examination before the visit, by indicating how to properly use the school performance data also by considering the geographical context of the school. Again, before the visit, the three evaluators have a meeting aimed at exchanging views and hypotheses on the school under exam to be carefully verified during the actual visit.

The visit, as aforementioned, lasts three days, divided into numerous meetings aimed at visiting all the school's stakeholders such as the head teacher and their staff, the members of the Self-Evaluation team, the administrative, technical and auxiliary (ATA) staff, the teachers, the students and their parents.

Even the visit itself carefully follows the general framework with a pre-defined program, once again under the auspices of ensuring homogeneity of treatment among the various schools. First of all, it is worth distinguishing between individual and group interviews, whose outline is provided by INVALSI: in particular, individual meeting with the head teacher, with the members of their staff, with the Administrative Director, with the members of the Self-Evaluation team, with ATA staff's as well as students' and teachers' representatives. These individual meetings follow the so-called 'semi-structured interview method' in which each external evaluator has a schedule outlining all the topics of interest in relation to the component which the evaluators are specifically dealing with in each moment of the visit. In any case, although the pre-defined topics are all to be discussed with stakehold-

ers, the way in which the interview is carried out is left to the initiative of each evaluation team.

During the days in which the school external evaluation visit is carried out, evaluators share the number and the stakeholder's category to audit (for instance, only the Ministry of Education's inspector interviews the head teacher, while the other two evaluators audit school's teachers and students in the number of 10-15 individually audited persons for each of these two groups). In these individual interviews, in addition to the head teacher's executive staff, audits also include those teachers with special responsibility positions or those holding organizational assignments (the so-called "instrumental functions", for instance the teacher in charge of personnel orientation and training): these teachers, in particular, present the institutional activities carried out by the school and, in a second moment, their point of view can be confirmed or not through cross-interviews with other teaching staff members who will be then audited.

Group interviews are aimed at scrutinising collective dynamics in order to confirm or contradict information already gathered during individual interviews, potentially revealing different point of views on the school's strengths or weaknesses which may have not clearly emerged during individual interviews. With reference to these group interviews, the head teacher is supposed to conduct a sorting among parents and students involved with the aim of representing different points of view (primary, secondary and high school's students, teachers and parents shall be all represented in these meetings). Students with different backgrounds and learning performance shall be involved as well in this process: with special reference to high school, for instance, evaluators are also required to meet the students elected in the School Council. Usually at least twenty parents are met at a single external visit, some of whom are individually audited, while others are invited to group interviews. School premises, classrooms, laboratories, canteens, gyms and outdoor spaces are also visited by the evaluators for specific surveys.

The moment after the visit is organised in two different steps: the informal communication and the return meeting.

Indeed, at the end of each visit, the three members of the External Evaluation Team meet for an immediate review of personal points of view on what emerged. Shortly after that, the External Evaluation Team informally communicates the end of the external visit and updates the agenda by scheduling a so-called "return meeting" in which the entire group of people previously involved is invited to take part. Approximately one month after the visit, the External Evaluation Team sends the External Evaluation Report to the head

teacher. This is a Report the school has now the opportunity to make it public, for example, by publishing it on the school's official website.

This return meeting is organised in accordance with the methodologies of the so-called “professional dialogue” with the aim of setting the improvement in the perspective of a peer-to-peer dialogue between the evaluators and the evaluated. During the return meeting, the External Evaluation Team will not focus on indicating mandatory patterns to improve critical issues, but it will outline the main weaknesses emerged and suggest possible solutions. At the same time, the **strengths of the school, which represent the main levers to set up improvement**, will be discussed in-depth. The return meeting is not conducted in the light of a top-down approach, but it represents the final moment of mutual listening between all the key components of the school and the external experts involved in the evaluation process.



4. Some notes on school evaluation

di Donatella Poliandri

At the international level, and with increasing interest at the national one, governments and policy makers who deal with education have begun to pay special attention to the evaluation of students, teachers, school managers, schools themselves and education systems. School evaluation is used as a tool to better understand how students progress in their learning pathways, to provide information to parents as well as to society at large on performance, as well as to improve schools in terms of leadership and teaching practices. Considering the scope of students' assessment, many countries set educational standards indicating what students need to know or should be able to do at the different stages of the learning process. This simplifies the evaluation of the levels of learning achieved by the students, also by providing a continuous review of the indicators used according to the achievements of the different countries in different areas.

Good student performance is also linked to the success of teaching practices within the schools, to teachers' professionalism, to a good organizational structure of school activities, including aspects related to head teachers' management of the school. Specific indicators are used to evaluate different school's components. The results are used to identify both

schools that are successful in valuing their work and make it effective as well as those that need to improve. The different indicators are also used by policy-makers to promote a transparent assessment of the work of head teachers and teachers.

Evaluation of educational systems has been assuming a different physiognomy over the time, increasingly adopting a more comprehensive approach. Today evaluation focuses not only on the results of the students but also on wider aspects including the external evaluation of the schools, the evaluation of teachers and management, and an extensive use of student performance data, even in relation to new outcomes, such as the so-called “Key European competences”.

A progressive acquisition of greater decisional and organizational autonomy of the schools has been acquired. However, in addition to these processes, the nature of external evaluation itself has definitely changed. In external evaluation, in fact, elements such as the control of different functions (accountability) and the development and new functions (improvement) are now co-existing and co-relating, balanced in different terms according to different countries. The control of functions, which focus on the degree of compliance, conceived in regulatory and administrative terms, under the aegis of states’ directives, are also increasingly accompanied by the development of new functions that address the sense of responsibility of the school and of its operators, as well as the improvement of teaching practices and management. Autonomy, understood as a capacity of “good” governance, implies for the schools a commitment to a set of self-diagnosis actions (self-assessment and monitoring of the quality of teaching and learning) as well as the ability to carry out improvement processes. Therefore the importance of self-assessment increases and a new question for a “good” evaluation is increasingly emerging. This implies, at the national level, the need to provide support activities for schools evaluation, such as writing supportive guidelines, as well as providing tools for self-evaluation and return data systems.

In Italy, in particular, from the school year 2014-2015 the National Evaluation System (SNV) has been fully operational. As required by the Decree of the President of the Republic (DPR) n. 80 of 2013, after an internal evaluation (self-assessment), schools are now expected to receive an external evaluation visit by External Evaluation Teams (in Italian known as the NEV – Nuclei Esterni di Valutazione) coordinated by an Inspector of the Ministry of Education. The evaluation phase is followed by the school’s planning and implementation of a document titled “Three-year Improvement Plan”.

The entry into operation of the SNV was anticipated by some important experimental projects (or better “the prototypal projects” called V&M

– Evaluation & Improvement, VSQ – Evaluation of Schools Quality, and VALeS – Evaluation and Development of Schools), conducted by INVALSI and realized thanks to the contribution of the 2007-2013 European PON Funds, which allowed to test the different instruments and procedures of Italian schools evaluation. However, the current national extension of the set of evaluation tools and practices is certainly an important step forward: requiring a careful analysis of the following aspects: how the procedures are put into practice and used; the adequacy of the assessment tools; as well as the designing of the required skills for those experts who are in charge of school evaluation. Indicators and surveys with the schools' personnel are also relevant as they offer schools the crucial opportunity to reflect on their internal processes and potential.

4.1. The external evaluation of schools in the Italian National Evaluation System (SNV)

Starting from 2015, as already mentioned, Italy has established a stable system of schools evaluation, as it is already the case of most European Union's countries and as foreseen by the article 6 of Presidential Decree 80/2013.

INVALSI is officially responsible for dealing not only with the methodological and research aspects related to the development of tools, procedures and protocols for schools external evaluation, but also for establishing the evaluation units, composed in our country of an inspector who co-ordinates the External Evaluation Team (NEV) at a whole; the other two professionals who compose the Team are a professional who works as a teacher or a head teacher and with skills related to school management, self-assessment and pedagogical and didactic aspects (the so-called "Profile A"); and a professional who does not work in the schools but with skills related to the supervision of procedures and protocols and able to read data (so-called "Profile B").

Furthermore, INVALSI has the task of training the inspectors' contingent, i.e. the share of those Ministry of Education inspectors who are appointed to be part of external evaluation teams.

These inspectors have undergone over the years a progressive numerical downsizing. The past generation of inspectors, in fact, who has operated throughout the 80s and 90s until the early years of the 2000s, has concluded their career without having the opportunity to train a new generation of inspectors and to pass on them to the acquired professional skills before retir-

ing. A new generation of inspectors, which took office only in 2014, have already begun to co-ordinate external evaluation teams and, for the three-year period 2016-2018, 50 new inspectors have been included in the contingent through a special and non-competitive selection procedure explicitly foreseen by Law n. 107/2015 (paragraph 94) and intended for the evaluation of schools and school management.

Moreover, since 2010 INVALSI has been involved in the selection and training of the other experts that form the External Evaluation Team within the experimental projects VALeS and V&M. Through the analysis of their professional careers (professional field; discipline; number of years of experience; qualifications; etc.) a general framework of the different evaluators' profiles has been drawn up by INVALSI in our country. These evaluators are indeed committed to carry out the numerous external evaluation tasks along with the inspectors' contingent (where, as previously mentioned, the Ministry of Education's Inspector co-ordinates the activities of the Team).

External evaluation in Italy, considered as a crucial support tool for the improvement of educational institutions of all levels, is becoming an important milestone for restoring equity in the Italian education and training system: this is confirmed in *Save the Children Italy Atlante dell'infanzia a rischio 2017* (tr. *Atlas of the Childhood at Risk 2017*), edited by Giulio Cederna and published by the Italian Encyclopedic Institute Treccani: a book that analyzes in depth the schooling evaluation system in an entire chapter entitled "Building an evaluation" (original: "Una valutazione da fare"). As I tried to argue together with Giancarlo Cerini during an interview edited by Giulio Cederna and published for the same volume, our school, with the exception of some really sporadic experiences, receives no feedback regarding its action, which instead – as all the national and international scientific literature of the sector underlines – represents the keystone for advancing "concrete" change in school communities. The importance of feedback is also underlined by school teachers themselves, when we interviewed them on their own experience. In relation to this, INVALSI has just concluded a survey that involved around 800 educational institutions, including all those that, to date, have received external evaluation (about 400 schools). In this survey we involved all the head teachers of the aforementioned schools as well as about 3000 teachers who embody the Self-Evaluation Teams (NIV as "nuclei interni di valutazione") of the schools participating in our previous projects. The message that emerges from our first analysis is the following: schools view as crucial the feedback received during the external visit, considering the evaluation in terms of improvement with respect to their own actions.

It is therefore clear that if we wish to create a genuine evaluation and monitoring system aimed at listening, interacting and building a high-level dialogue with schools, we must begin by increasing the number and professionalism of external inspectors or/and evaluators.

As Cerini points out, in fact, «a financial investment is certainly needed, but what is most needed is the political and cultural conviction that all this is useful and important in order to improve educational system».

4.2. Lessons learned from the rest of Europe (which INVALSI tries to make its own)

Eurydice is the institutional network that collects, updates, analyzes and disseminates information on policies, structure and organization of the different European educational systems. In its last Report entitled *Assuring Quality in Education – Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, Eurydice researchers highlight how in most European countries the main task of the Inspection bodies is external evaluation of schools as well as evaluation of schools' staff (in particular head teachers and teachers). The figure of Italian inspector, in the other countries, is more comparable to an administrative professional, in charge of monitoring educational laws in the proper sense and which works as a stable employee of the different educational ministries (local, regional or national depending on the type of administration). From this point of view, only in France, inspectors' duties range from state examinations, to the monitoring of law implementation and to financial control, but it is also true that in France such figures do not have a role in terms of schools evaluation such as, instead, is expressed so clearly in the Italian National Assessment System. In fact, we need to remember that Presidential Decree n. 80/2013 requires the exclusivity of such professionals for the task of schools evaluation, although this exclusivity is, to date, still disregarded.

The so-called inspection bodies are independent from the school administration (with the exception of France) and involve different figures – not all from the world of school. This independence is guaranteed by being employed by evaluation institutes of each different countries (i.e. agencies, organisations, structures outside from the school administration): this is the case of Denmark, Czech Republic, Ireland and Estonia.

In most European countries a teaching qualification is required for these professional figures (at least for those in charge of evaluational duties), and a certain number of professional experience years is also mandatory (from

5 to 7 years of teaching). In a dozen of countries these figures are supported by others who also have different skills in the fields of Education research, Psychology and other sectors with different professional backgrounds. Italy, for its choice of selecting internal and external profiles from the world of school, is close, for instance, to the route taken in Iceland, Portugal and in the French Belgium. In many German Lander, for example, external representatives from the business world are also involved and called as inspectors. In Sweden, instead, evaluators have specific skills in Statistics and Political Science.

In general the evaluation process is considered crucial and predominant in the work of these independent organisations. This is demonstrated by the fact that the SICI (Standing International Conference of Inspectors), the largest association of inspection bodies in Europe and of which INVALSI is a member for Italy, in its latest Strategic Plan 2016-2020 sets as its main purpose active participation in the international debate on evaluation and the pursuit of quality in education.

In most European countries, the professionals involved in the evaluation process are mostly temporary (3/5 years): it is the case of those coming from the school world, of those coming from the academic and the research careers, as well as of those coming from the world of private companies who nonetheless carry out evaluative tasks, as mentioned earlier. There are both methodological and practical reasons to employ mostly temporary staff carrying out evaluative activities. In particular, as regards to the first aspect, the idea of “coming back” in terms of personal service to one’s professional background after completing an evaluation experience means concretely constructing educational evaluation “decentralized skills”. These figures, in sum, come back to their professional field, but they enrich the professional field in which they operate with their somehow “different” experience, performing a so-called “diffusion at large” of an “evaluation culture” which could span in all the different life and professional contexts overcoming borders and sectorialisation. Secondly – especially where the external evaluation of schools and school personnel is very extensive and involves a large number of institutions and people – this “temporarieness” feature allows for overcoming any possible conflicts of interest, also by hindering the establishment of a “caste of evaluators”. Usually these professionals are subjected to an intensive training, which comprehends internships, trial periods and follow-ups, thus making only the constitutive and organizational framework the sole non-temporary element of external evaluation in these specific contexts.



5. The Standing International Conference of Inspectorates (SICI)’s Role in Promoting Quality in School Evaluation

The Standing International Conference of Inspectorates (SICI) is the association that brings together European school inspectorates and institutions which deal with educational evaluation.

Theoretical exchange and research on quality evaluation practices have become strategic especially in our country, characterised by the start of the National Evaluation System (SNV)’s process and policies.

Founded in 1995, SICI numbers 37 national members from national as well as regional inspectorates of the main European countries. Its main objective is to support its members with the regular organization of conferences, workshops, projects and discussion forums on issues related to education and school policies, with particular reference to evaluation for improvement issues. Among the aims of the association are the exchange of Information on education and evaluation systems, the support of the professional growth of school inspectors and evaluators, and the realization of joint peer evaluation projects with the aim of improving the quality of each national evaluation system.

The Strategic Plan drawn up for the years 2016-2020 identifies three main areas for SICI’s work, under the motto “better inspection, better learning”: SICI’s President Ms. Chantal Manes’ speech at the “The impact of inspection on educational policies” workshop held in Paris on 13-14 November 2017), reviewed the strategic work areas for SICI and outlined the main objectives for the years to come. In detail, the first area focuses on the delineation of inspectors’ professional skills in the different European contexts; the second area of development focuses on the relationship and interchange between the evaluating bodies of the different countries; the third work plan refers to SICI’s ambition to intervene at an international level on educational and evaluation related issues.

With regard to the first area of work, SICI offers its members various programmes aimed at outlining and developing the professional skills of school inspectors: a field of work which cannot disregard the rooting of the language of improvement and quality in educational work. In this context, SICI has confirmed its role as a link between different work practices and research

experiences. National coordinators represent the voice of the association's work at each national level with an eye to dissemination and information in the different national territories regarding evaluative main trends.

With regard to the second area of work, which is a commitment to support exchange between evaluating bodies of the different member countries, SICI considers a real partnership among its national members to be crucial, as is the development of special projects aimed at promoting an evaluative vocabulary in the educational field. According to the Strategic Plan, in fact, only the idea and the rooting of a vision based on "evaluation as a means of schools' improvement" will lead to quality evaluation, able to face common challenges successfully.

With regard to SICI's third and last work priority up to 2020, i.e. the ambition to intervene in the field of international educational and evaluative research, the association undertakes not only to publish an annual report of its theoretical achievements, but also to promptly consult all member countries in relation to state of the art and national working priorities in the evaluation-educational field in order to keep the entire international research community informed, both through plenary conferences and through the thematic workshops which SICI organises every year. The official website has a role as well, providing a research platform that allows each member to continually update national policies and to become aware of any novelty or theoretical innovation that has an impact on European evaluation.

The work of SICI, in particular, is inspired by the so-called Bratislava Memorandum of July 2013, a document approved by SICI's General Assembly held in the Slovak capital, which, through ten "propositions", summarizes the main changes taking place in the educational evaluation of European countries and analyses, for each of these important issues, background and state of the art of the subject in question in order thence to propose innovative ideas and possible solutions to the problems faced by educational evaluators.

To deepen knowledge of INVALSI's relationship with SICI, *Valu.Enews's* Editorial board met INVALSI's researchers Donatella Poliandri, Head of the Valu.E PON Project and SICI's National Coordinator for Italy, and Sara Romiti who represented Italy at several research meetings organised by the international association.

Donatella Poliandri, the collaboration with SICI represents one of the main areas of work of the Valu.E PON Project which, in its "first action" "Evaluating the evaluation" explicitly proposes to "adhere to SICI's peer review proposal to start a path of reflection aimed at improving tools, protocols and procedures for the improvement of external evaluation".

Why do you think that an alliance with this international body is so important?

When we talk about the Standing International Conference of Inspectors, we are talking about an important association that brings together European school evaluation experts and inspectors. At a time when the Italian National Evaluation System has become fully operational, it seemed essential to start a joint reflection with our European colleagues in the context of the work of the association that represents the European authority in our field of research. INVALSI, in fact, shares the vision of the Association's Statute in which it is explicitly specified that the main objective of school inspectors' and evaluators' activities is to support the quality of educational systems in their different national contexts. Furthermore, interacting (or meeting) with all our European colleagues means falling into a diversified scenario that includes not only those countries where the evaluation of schools is a consolidated practice and has already become a full part of culture (it is especially the case of the countries of Northern Europe as well as the entire Anglo-Saxon world), but also with those who share with Italy a more recent introduction of external evaluation of schools (I am thinking, for instance, of other Mediterranean countries such as Spain and Portugal). In particular, we are planning to set up bilateral exchanges and peer review meetings conducted under direct coordination of SICI in order to update the professional skills of Italian external evaluators. I am sure that the possibility of these exchanges could embody an important factor of professional growth both for our evaluators as well as for our research group. In fact, let us not forget that all different SICI member states are currently facing common problems such as the impact that evaluation of schools has on public opinion. On this topic SICI called international researchers to meet together on 22 and 23 March in Luxembourg during the annual workshop on "The impact of Inspection on Public Opinion", a seminar I took part in as Italian National Coordinator.

Using the terms "inspection" and "inspectors" in our country is always controversial, it is useless to deny it. Even recently, during her interview with Il Sole 24 Ore, in March 2016, INVALSI's President Prof. Anna Maria Ajello underlined that Italian school external evaluation visits "are not inspections". But the term "inspection" and "inspectiones" at an international level have a profoundly different meaning and a wider connotation than we are used to in Italy, is this correct?

It is true that at an international level we are witnessing a debate about school inspectors' professional skills and duties. There is no doubt that these professionals are interpreted in Europe not so much as professionals in

charge of the bureaucratic-administrative control of compliance with school regulations, but rather in the sense of a work commitment of a broader nature, more linked with the concept of evaluation as a guide and support for the improvement of school systems' quality and effectiveness considered as extended educational communities. The inspector, then, is not an emissary of the central administration but instead generally plays a role in safeguarding school autonomy. We have an all-Italian custom of thinking of the school inspector as a police inspector who has the task of collecting evidence that verifies compliance or more often ascertains, and consequently punishes, the violation of a law. In other European countries, especially those of the oldest tradition in the field of evaluation, on the other hand, the point of observation is just the opposite, i.e. that of an inspector conceived as a supporting figure to evaluate and improve the school system, while what is less important in this context is the evaluation concept intended as certification of the pertinence and correct application of rules. In Italy there is also a certain reluctance to use the term "inspector": not by chance, even if the same Italian National Evaluation System established by the Presidential Decree n. 80/2013 provides for the presence of an "inspection contingent" with the task of coordination of the schools' external evaluation teams, today our system prefers to use the neutral term "Technical officer" instead of the term "inspector", which perhaps moves away from a more aware interpretation of the international theoretical evolution of evaluation in scholastic contexts. Finally, let us not forget that in most European countries school inspectors work mostly outside of the central administration. Perhaps in Italy we are closer to the French model, in which, however, school inspectors play a mainly bureaucratic-procedural role aimed at verifying full compliance with school regulations. I therefore believe that our collaboration with SICI can be useful also in overcoming a somewhat narrow vision of school evaluation which is taking place in our country.

Sara Romiti, can you explain how INVALSI research relations developed with your European colleagues gathered under SICI?

INVALSI is a member of SICI which is regularly invited to the international conferences and workshops organised by the international association. In recent years, in particular, I have participated in two annual workshops, the first in Antwerp in 2014 and the second in Prague in 2017. These were useful occasions, confirming how important international scientific interchange is among those who do educational evaluative research. These international conferences, in fact, are places where one can really speak a common language beyond national affiliations. Scientific relations with our colleagues

across Europe have been crucial to allow our country, still new to educational evaluation, to review international best practice and to try, once the complex work of the National Evaluation System had been set up, to make these research innovations our own. Let's not forget that Italy started later with school evaluation than many other European countries, which is why constant scientific interchange with our colleagues has always been useful for us researchers to learn and deepen the main challenges that today's evaluation work is facing. The Antwerp workshop, in particular, focused primarily on the evaluation process and on the tools adopted by school evaluators, such as classroom observation, while the focus of the Prague meeting was how to properly evaluate students' learning outcomes. On both occasions I had the opportunity to build professional relationships not only with representatives of those countries that are available to offer "tutoring" on protocols and practices of external school evaluation, but also with the representatives of those countries, such as ours, which have introduced school evaluation only recently and are therefore interested in mutual exchange.

If we think once again of the first action of the PON Valu.E Project, that is "Evaluating the evaluation", what developments do you think will be feasible in the coming years for our institute in collaboration with SICI?

I think that one of the most significant experiences that SICI offers are bilateral exchange projects that represent a real crossover of good practice. We, as INVALSI, would like to organise a mutual exchange project in our country very soon with SICI's supervision, involving our inspection contingent and the external school evaluation teams. To describe how these exchange projects are organised, I would say that usually in the first phase a national delegation is sent on a study visit to one of the countries where school external evaluation is already consolidated practice. This is an in-the-field experience lasting a few days in "full immersion" mode, which is also an opportunity for "in-service" training for the participants. At a later stage, a delegation from the country which is a partner in the bilateral exchange, visits the country where the introduction of school external evaluation is more recent: the foreign delegation visits a school together with local evaluators, observing their working methods and then proposing suggestions, changes, and improvements to the protocol that is applied in the host country. No doubt European countries today conceive school evaluation in different terms: for example, the Netherlands bases a large part of its external evaluation process on classroom observation, while in our country – although INVALSI has been working on classroom observation already for years – external school evaluation visits are mainly focused on reading school data and documents

and on listening to all the school's different components through interviews. Yet there are also many common challenges across the different European countries: for example, the mistrust of the use of standardized tests to evaluate students' learning outcomes as well as the interest in more participatory forms of evaluation, capable of involving the whole learning community, including the student component.



6. Network of schools and parental participation in school life: INVALSI's contribution to the ISTAT Annual Report 2018

di Mattia Baglieri, Francesca Fortini, Donatella Poliandri, Elisabetta Pranterà

The *ISTAT 2018 Annual Report on the Situation of the Italian Country* was presented at the Chamber of Deputies in Rome on May 16th 2018. A commentary on the facts emerged from it was broadcasted in Rome by TGNorba24.

The Annual Report of the Italian National Institute of Statistics (ISTAT) offers a reasoned perspective on the transformations of the Italian country, with the aim of outlining prospects for the future and possibilities for the economic as well as social development.

The Twenty-sixth edition of the Annual Report, in particular, focuses on the theme of “networks”, responding to research questions concerning economic and social networks: networks between companies; networks in the labor market, in kinship and friendship: volume of social networks and data on charitable and volunteering activities; network systems dealing with the migratory sphere. The amplitude of the topic of “networks” is enriched by the content of the complex analyses provided, which describe networks related phenomena from a plurality of points of view, also adopting different and complementary modalities of interpretation.

At the presentation event, chaired by the President of the Italian Chamber of Deputies Roberto Fico, MP, and by the President of the Italian National Institute of Statistics, Prof. Giorgio Alleva, the Italian National Institute for the Evaluation of the Educational System of Education and Training (INVALSI) was also invited to take part.

In the last month, in fact, INVALSI researchers Francesca Fortini, Donatella Poliandri and Elisabetta Pranterà have been invited by the editors of

the ISTAT 2018 Annual Report to write Paragraph 5.2 in Chapter 5, entitled: “The networks of the service sector: supply and territorial inequalities”. INVALSI’s research contribution, in particular, was devoted to Italian school policies in the name of the title “A school that builds networks and relationships” (pp. 269-275). The three researchers have dedicated themselves to reconstructing the situation regarding Italian schools with external subjects (such as private companies and, more in general, the world of work) as well as the involvement of parents in school life.

In addition to a discussion on these educational issues, the Annual Report presents five graphs provided by the Schools Evaluation Area of INVALSI, to visually illustrate the degree of capacity of Italian schools to profitably relate with the families of their students and to establish agreements with other schools/companies both in the public and in the private sectors. These elements are indeed considered increasingly strategic for the quality of educational institutions.

Valu.Enews Editorial Board thanks the Norba Group for the authorization to publish here their TV service broadcasted on the occasion of the presentation of the ISTAT 2018 Annual Report.

ISBN 9788835111429

Postfazione

di Alessandra Augusto

La divulgazione del PON “Per la scuola” per un dibattito più informato sulla scuola

La ricerca educativa che si svolge nell’ambito dei progetti finanziati nell’ambito del Programma Operativo Nazionale (PON) “Per la Scuola” coniuga aspetti istituzionali, socio-economici e strategici. La comunicazione dei processi e degli esiti che caratterizzano l’evoluzione di questo settore scientifico e di ricerca – mediante misure tese a rafforzare l’accesso degli stakeholder e dei cittadini alle metodologie, alle forme e alle azioni della ricerca educativa e di quella valutativa dell’istruzione e della formazione – ha assunto negli ultimi anni un ruolo prioritario.

La complessità insita in tali processi scientifici e operativi non deve però limitarne la diffusione dei risultati: questa è una delle idee di fondo della *Strategia di comunicazione* del Programma e di pubblicazioni come questa, un libro, *in between tra notizia e rivista* che da essa trae le mosse e vi si richiama in modo attento.

In particolare, l’attività di disseminazione, operata con costanza e animata da un impegno alla comprensibilità più piena delle dinamiche della ricerca scientifica consente il superamento di alcune barriere di accesso di cui la ricerca è testimone, rendendo il cittadino più informato e partecipe. Vi è sempre più l’esigenza, infatti, non solo di condividere progetti e buone pratiche tra i diversi attori coinvolti, ma anche di semplificare i contenuti scientifici – non dal punto di vista del rigore metodologico ma senz’altro nella necessità di sciogliere *technicalities* comprensibili per lo più ai soli addetti ai lavori – per divulgarli a una platea più ampia che ha così una maggiore possibilità di prendere parte coscientemente ai mutamenti in atto.

Le attività di ricerca educativa e valutativa promosse dal PON “Per la Scuola” sono orientate all’obiettivo principale della valutazione per il mi-

glioramento della qualità del sistema scolastico, progettando nel tempo novità rilevanti per il lavoro quotidiano dei professionisti della scuola, nonché proponendo i modelli più evoluti per il migliore apprendimento dei bambini, dei ragazzi e degli adulti che frequentano le scuole del nostro Paese. Come ha correttamente messo in luce la Professoressa Ajello nella sua “Prefazione”, uno dei meriti principali di questo volume consiste nel favorire e riconoscere una *coralità* che caratterizza in misura sempre maggiore il “dialogo a più voci” sulla valutazione per il miglioramento del nostro sistema scolastico: un dialogo che interessa senza dubbio gli accademici e i ricercatori che negli anni si sono dedicati all’implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), ma che passa attraverso le riflessioni autonome dei tanti diversi protagonisti del mondo della scuola italiana e della valutazione educativa: dai dirigenti scolastici, agli insegnanti, agli esperti di valutazione delle scuole, sino agli studiosi dei temi più urgenti per la scuola di oggi, tra cui la povertà educativa, l’inclusione e l’alternanza scuola-lavoro (cfr. A.M. Ajello, “Prefazione”, in questo stesso volume). Gli stessi curatori del volume hanno messo, d’altronde, in luce l’esigenza – sempre più percepita – da parte dell’opinione pubblica di prendere parte al dibattito sulla scuola e i suoi funzionamenti, ma anche la necessità di proporre strumenti idonei ad accompagnare i tanti interpreti del sistema scolastico a una lettura comprensibile ma allo stesso tempo rigorosa sui processi educativi e gestionali inerenti le scuole (cfr. D. Poliandri, M. Baglieri, U. Favazzi e R. Cristallo, *Itinerari di lettura. Dall’idea di questo libro alla proposta di diversi percorsi divulgativi*, in questo stesso volume).

L’occhio della ricerca valutativa ed educativa dovrà allora senz’altro esser volto alla descrizione degli esiti progettuali delle attività pluriennali promosse e finanziate nell’ambito del Programma, ma anche a delineare quelle “modalità di conversione” che rendono la conoscenza non già soltanto un dato, quanto piuttosto un vero e proprio processo che non appare caratterizzato da una linearità diretta tra un *prima* e un *dopo*, bensì anche dalla narrazione di uno svolgimento e, quindi, da un *durante*.

Al contempo, la ricerca educativa e valutativa che l’INVALSI realizza, anche grazie ai progetti sperimentali messi a sistema mediante i finanziamenti del PON “Per la Scuola”, è caratterizzata da un ventaglio di strumenti e azioni messi in campo a sostegno della qualità del sistema scolastico italiano di cui questo volume offre una panoramica puntuale: il buon agricoltore conosce bene i segreti del campo e del tipo di coltura che ha intenzione di veder fruttare, conosce i limiti della “monocoltura” e i vantaggi derivanti invece dalla coltivazione di diverse specie per la fertilità del suolo e per il benessere dell’intero ecosistema che circonda il campo. Allo stesso modo, il

dibattito sulla scuola – a partire dai *semi* e dalle idee che tanti interlocutori appaiono interessati a proporre al mondo della scuola e della ricerca educativa – potrà arricchirsi, diventare più fertile e informato attraverso il confronto di tante voci diverse ma parimenti appassionate allo studio e al miglioramento della qualità del sistema educativo.

ISBN 9788835111429

Curatori e collaboratori

I curatori

Donatella Poliandri, Ph.D., è Prima Ricercatrice presso l'INVALSI, responsabile dell'Area di ricerca Innovazione e sviluppo e del Progetto PON Valu.E., e fa parte del Comitato Scientifico dell'AIS, Sezione Educazione. In precedenza responsabile dell'Area Valutazione delle scuole, ha coordinato negli ultimi 10 anni le attività istituzionali e di ricerca relative al Sistema Nazionale di Valutazione. I suoi interessi di ricerca riguardano la metodologia della ricerca sociale, la teoria e le tecniche di valutazione, i processi di autovalutazione e valutazione delle scuole, le disuguaglianze educative. Pubblica regolarmente su riviste scientifiche e divulgative su argomenti di educazione e valutazione.

Mattia Baglieri è dottore di ricerca in Scienze Politiche e Sociali all'Università di Bologna. Consulente INVALSI (Progetto PON Valu.E), è coordinatore editoriale del *research magazine Valu.Enews*. Si occupa da anni di divulgazione scientifica, valutazione delle politiche pubbliche e approccio delle capacità e ha lavorato per AlmaLaurea, Fondazione Giovanni Agnelli e Treccani. Ha fatto parte altresì della redazione della rivista specialistica *Riforma della scuola*.

Ughetta Favazzi è dottoranda in Metodologia delle scienze sociali presso l'Università Sapienza di Roma e svolge la sua attività presso l'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI. È membro del Board Editoriale della Collana INVALSI per la Ricerca edita da FrancoAngeli. Dal 2012 al 2017 è stata ricercatrice presso il CENSIS. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la valutazione delle scuole, gli approcci all'analisi di dati testuali e la divulgazione scientifica.

Roberta Cristallo è una professionista che opera nell'ambito della comunicazione istituzionale e della *dissemination* scientifica di ricerche europee. È stata collaboratrice della cattedra di Sociologia del Lavoro del Professor Domenico De Masi presso l'Università Sapienza di Roma e ha fatto parte della redazione di diverse testate. È attualmente responsabile Ufficio Stampa dell'ICCD-MIBACT, consulente INVALSI (Progetto PON Valu.E) e membro della Redazione del *research magazine Valu.Enews*.

I collaboratori

Anna Maria Ajello, Presidente INVALSI, è Professoressa ordinaria di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università Sapienza di Roma. Ha studiato i problemi di acquisizione della conoscenza e della valutazione a scuola in prospettiva socio-culturale e ha condotto ricerche sulla competenza e sulla *literacy* economica. Ha ricoperto cariche universitarie diverse e svolto ruoli di consulenza per la Provincia Autonoma di Trento.

Lucia Attimonelli è sociologa dell'organizzazione per la pubblica amministrazione e per aziende private, esperta di indagini qualitative, quantitative e di analisi organizzativa. Attraverso la ricerca qualitativa lavora con interventi per lo sviluppo di competenze, il miglioramento, l'innovazione organizzativa, la valutazione, anche per l'istruzione e l'apprendimento.

Carlotta Bellomi è responsabile Scuola per Save the Children. Antropologa di formazione, da dieci anni lavora nel coordinamento di progetti in ambito socio-educativo e nella formazione sui temi della partecipazione, del benessere scolastico e della tutela minorile.

Costanza Bettoni è dirigente della Tecnostruttura delle Regioni per il Fondo Sociale Europeo, per cui segue le deleghe all'istruzione e alla formazione professionale, occupandosi di istruire i lavori del Coordinamento tecnico e della IX Commissione della Conferenza delle Regioni. Ha insegnato Analisi degli investimenti e della spesa educativa all'Università Sapienza di Roma dal 2001 al 2008. È membro del Gruppo di lavoro sperimentale per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale.

Paola Bianco, laureata in Sociologia, ha conseguito un Master di II livello in Metodi quantitativi per la ricerca socio-economica e la valutazione dei servizi. Ha collaborato a rilevazioni su larga scala per l'Università di

Salerno, l'Università di Napoli e l'ISTAT. Dal 2004 si occupa di processi di valutazione e di autovalutazione. I suoi interessi sono le indagini in campo socio-economico e la ricerca valutativa. Lavora in INVALSI nell'Area Valutazione delle scuole dove si occupa principalmente di Valutazione esterna.

Stefania Capogna è Professoressa associata presso l'Università degli Studi Link Campus University e Direttrice del Centro di Ricerca Digital Technologies, Education & Society. Professoressa a contratto presso il Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre è altresì membro del Centro di Ricerca e Servizi per l'Innovazione, l'Educazione, il Lifelong Learning per le Persone, le Organizzazioni e per il Bilancio di Competenze (CRES-IELPO).

Lorella Carimali, docente di matematica e fisica alle scuole superiori, è esperta di valutazione delle scuole per l'INVALSI. Nel 2017 è stata tra i 10 finalisti dell'Italian Teacher Prize. Nel 2018 è stata quindi selezionata dalla Varkey Foundation tra i 50 finalisti del Global Teacher Prize e nominata Ambasciatrice, nel mondo, del suo modello didattico per i prossimi 10 anni. Carimali ha recentemente pubblicato il romanzo *La radice quadrata della vita* (Rizzoli) e da anni si batte affinché la matematica sia per tutte e tutti.

Giulio Cederna, ricercatore, giornalista, esperto nel campo della comunicazione sociale, si occupa da vent'anni di periferie, infanzia, immigrazione, ragazzi di strada. Ha ideato e cura dal 2010 l'*Atlante dell'Infanzia (a rischio)* di Save The Children. Ha pubblicato *Le avventure di un ragazzo di strada* (Giunti, 2005) e collaborato all'enciclopedia *Diritti umani*, curata da Marcello Flores (UTET, 2007).

Nicoletta Di Bello è collaboratore tecnico di ricerca presso l'INVALSI ove svolge l'incarico di responsabile eventi e processi di comunicazione nell'ambito dell'Area di ricerca Innovazione e sviluppo. Laureata in Scienze Politiche, è giornalista pubblicista iscritta all'Ordine Nazionale dei Giornalisti, ha collaborato con il periodico mensile *L'Attualità*, di cui è membro del Comitato di Redazione, è membro della Redazione del *research magazine Valu.Enews*.

Graziana Epifani è ricercatrice presso l'Area Valutazione delle Scuole dell'INVALSI. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Psicologia Sociale (Università degli studi di Bari "Aldo Moro"). I suoi interessi di ricerca riguardano lo studio dei processi di autovalutazione/valutazione esterna e la

costruzione degli strumenti per la valutazione delle scuole. Si è occupata, in particolare, della messa a punto degli strumenti per l'autovalutazione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).

Francesca Fortini, laureata in Sociologia, ha conseguito un Master di II livello in Metodologia della ricerca sociale. Lavora presso l'INVALSI ove è responsabile dell'integrazione banche dati per l'Area Valutazione delle Scuole. Si occupa prevalentemente di analisi di big data, ingegnerizzazione e gestione di piattaforme integrate per la creazione di data warehouse complessi. I suoi interessi riguardano la proceduralizzazione dei processi, gli aspetti metodologici della ricerca sociale e valutativa, nonché la valutazione delle scuole e degli apprendimenti.

Michela Freddano è ricercatrice presso l'INVALSI ove è responsabile dell'Area di ricerca Valutazione delle scuole. Ph.D. in Valutazione dei processi e dei sistemi educativi, è cultrice della materia di Programmazione, analisi, progettazione delle politiche sociali e formative all'Università di Genova e fa parte del Direttivo dell'AIV – Associazione Italiana di Valutazione ove coordina il Gruppo Tematico sulla Valutazione dell'istruzione e delle istituzioni formative.

Simone Gamberini è Direttore di Coopfond, fondo mutualistico nazionale di Legacoop. È anche Presidente della Cooperativa Sociale Istituto Rammazzini ONLUS di Bologna, che comprende il Centro di Ricerca sul Cancro Cesare Maltoni e due poliambulatori nella Provincia di Bologna. È stato Sindaco del Comune di Casalecchio di Reno nei mandati 2004-2014 e Direttore Generale di Legacoop Bologna nel mandato 2015-2020. Si interessa da sempre di politiche giovanili e sviluppo economico.

Letizia Giampietro, laureata in Psicologia con un Master in Valutazione dei sistemi educativi, è ricercatrice presso l'Area di ricerca Innovazione e sviluppo dell'INVALSI ed è referente dell'attività di ricerca *Valu.E for Schools* a supporto del miglioramento delle competenze di autovalutazione delle scuole. I suoi interessi di ricerca riguardano le politiche educative, gli usi della valutazione, lo sviluppo e il miglioramento delle scuole, i processi di inclusione scolastica e sociale.

Claudio Goisis, Ph.D. in Pedagogia, è insegnante e Professore a contratto di Metodi e strumenti per la valutazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore ove collabora in attività di ricerca con il Centro Studi e Ricerche

sulle Politiche della Formazione (CeRiForm). È esperto di valutazione delle scuole per l'INVALSI.

Maria Laura Lanzillo è Professoressa ordinaria di Storia delle dottrine politiche all'Università di Bologna ove insegna anche Teoria e storia dell'opinione pubblica. Studiosa di filosofia politica, è Direttrice responsabile della rivista *Filosofia politica* (il Mulino) e Direttrice della Web TV del Campus di Forlì di UniBo MMP WEBTV.

Veronica Lo Presti è ricercatrice in Sociologia Generale dall'aprile 2017 e Professoressa aggregata di Teorie e pratiche della valutazione presso il Dipartimento CORIS dell'Università Sapienza di Roma. È Segretaria Nazionale dell'AIV – Associazione Italiana di Valutazione e membro dell'LVD – Laboratorio di Valutazione Democratica. Fa inoltre parte di una rete di accademici e imprenditori che hanno fondato lo spin-off dell'Università Sapienza di Roma Digizen – Qualità nella Ricerca e nella Formazione del Cittadino Digitale.

Maria Teresa Marzano, professionista nell'ambito della comunicazione e della legislazione, è laureata in Scienze Politiche, indirizzo internazionale. Già responsabile della comunicazione istituzionale INVALSI, precedentemente è stata responsabile del settore editoria, comunicazione e relazioni esterne di una fondazione di origine bancaria. Ha svolto attività pluriennale come responsabile della comunicazione in ambito politico, culturale ed educativo presso istituzioni pubbliche ed enti di formazione e ricerca. Si è occupata di aspetti legislativi per i sistemi di istruzione.

Alessandro Mastrocinque è Vicepresidente della CIA – Confederazione Italiana Agricoltori e Presidente della sezione campana della CIA stessa. Da molti anni si occupa di politiche agricole come *asset* strategico per lo sviluppo economico del Paese, specialmente dedicandosi al potenziamento della diversificazione colturale e alla tutela della qualità dell'agroalimentare italiano. In qualità di Presidente della CIA Campania ha seguito le politiche di alternanza scuola/lavoro per i giovani del territorio interessati al settore.

Daniela Mercante è dirigente scolastico dal 2015 e dirige gli istituti "Portella della ginestra" di Vittoria e, in reggenza, "De Amicis" di Comiso. Dal 1988 al 2015 ha insegnato nelle scuole dell'infanzia e primarie, anche collaborando in qualità di tutor, con l'INDIRE, ai Piani di diffusione e sviluppo digitale. Laureata in Pedagogia, ha conseguito Master sulla dirigenza

scolastica a Firenze, sulla didattica per alunni con DSA a Catania, in Metodologie e tecniche per l'Amministrazione digitale a Roma. È esperta di Valutazione delle scuole per l'INVALSI.

Maria Moceo è dottoressa magistrale in Psicologia Clinica e di Comunità e psicoterapeuta della Gestalt. Collabora con l'INVALSI quale componente in qualità di Profilo B dei Nuclei Esterni di Valutazione. Si occupa da anni di monitoraggio e valutazione di progetti formativi. Nel 2004 è stata pioniera nel condurre, proporre e realizzare una delle prime ricerche scientifiche sullo stalking nel mondo della scuola in Italia.

Flora Morelli, laureata in giurisprudenza, ha conseguito il titolo di avvocato presso la Corte d'Appello di Roma. Lavora dal 2000 presso l'INVALSI ove dal 2013 al 2018 ha collaborato con l'area Valutazione delle scuole, in particolare è stata responsabile delle selezioni dei collaboratori esterni. Attualmente fa parte dell'ufficio dedicato al Settore Reclutamento INVALSI.

Valeria Pandolfini, assegnista in Sociologia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, si occupa di valutazione di sistemi scolastici e processi formativi, disuguaglianze sociali, politiche educative, transizione fra sistema formativo e mercato del lavoro.

Monica Perazzolo, ricercatrice INVALSI presso l'Area di ricerca Innovazione e sviluppo, è laureata in Lettere e Scienze dell'educazione. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa all'Università Sapienza di Roma. I suoi ambiti di interesse sono la teoria della valutazione, l'autovalutazione e il miglioramento delle scuole, l'analisi testuale.

Enrico Peretti è un sacerdote cattolico della Società Salesiana, già Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP nazionale dal 2015 al 2020, Direttore dell'ISSM – Istituto Salesiano San Marco di Mestre – Venezia dal 2012 al 2015 e responsabile della Pastorale giovanile di Mestre dal 1992 al 1998. Si occupa da molti anni di formazione professionale, dedicandosi a sostenere un pieno riconoscimento della formazione professionale nel sistema scolastico e formativo italiano. Ha fatto parte del Gruppo di lavoro sperimentale per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale.

Maria Pirozzi, dirigente scolastico nella Regione Campania e già Rettore del Convitto nazionale statale Giordano Bruno di Maddaloni (Caserta), col-

lavora con l'INVALSI quale componente in qualità di Profilo A dei Nuclei Esterni di Valutazione. Ha altresì collaborato ai Progetti prototipali all'entrata in vigore del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). È stata selezionata dall'INVALSI per partecipare al Progetto internazionale "Improving education through evaluation and assessment". È stata membro dello staff dell'Ufficio Scolastico Regionale della Regione Campania.

Diletta Pistono, economista ed esperta di politiche per l'infanzia nel team di *advocacy* dei Programmi Italia-Europa di Save the Children. Negli ultimi anni ha lavorato con Giulio Cederna all'*Atlante dell'infanzia a rischio* curando in particolare i temi economici e la parte statistica.

Elisabetta Prantera, laureata in Scienze Statistiche Demografiche e Sociali, ha conseguito un Master di II livello in Metodologia della ricerca sociale e un Dottorato in Sociologia e Scienze Sociali Applicate. Lavora presso l'INVALSI ove si occupa prevalentemente di analisi di big data e ingegnerizzazione di piattaforme integrate per la creazione di data warehouse complessi. I suoi interessi di ricerca riguardano la proceduralizzazione dei processi, gli aspetti metodologici della ricerca sociale, la valutazione delle scuole e i fattori associati allo svantaggio scolastico.

Roberto Ricci è Dirigente di ricerca presso l'INVALSI dove è responsabile delle Prove nazionali dal 2008 e coordinatore dell'Area di ricerca. Dopo avere conseguito un Dottorato in Metodologia statistica per la ricerca scientifica, si occupa da oltre vent'anni di misurazione degli apprendimenti mediante prove standardizzate. È membro del Governing Board del PISA, del TALIS e della General Assembly della IEA. È inoltre formatore presso le scuole per favorire un dialogo costruttivo sui temi della valutazione. È autore di molti articoli sia divulgativi sia tecnico-metodologici sugli aspetti legati alla misurazione standardizzata su larga scala.

Sara Romiti è ricercatrice presso l'INVALSI dal 2001 e lavora per l'Area di ricerca Innovazione e sviluppo. Per l'associazione ICSEI coordina, insieme ad Anton Florek il network di ricerca 3P che raduna i policy maker e i professionisti dell'educazione impegnati a livello internazionale. Tra i suoi interessi di ricerca rientrano lo studio delle competenze professionali per la valutazione della scuola e l'osservazione dei processi di insegnamento e apprendimento in classe. Ha conseguito un Dottorato in Scienze dell'Educazione presso l'Università Tor Vergata di Roma.

Arduino Salatin è docente universitario e Preside dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE), aggregato all'Università Pontificia Salesiana di Roma. Dal 2012 è Vicepresidente dell'INVALSI.

Andrea Serra opera presso il Servizio sindacale della Federalberghi, occupandosi di consulenza e assistenza sulle tematiche inerenti la legislazione del lavoro con particolare riferimento alle problematiche del settore ricettivo. Dal 2014 cura i lavori del Comitato Nazionale Giovani Albergatori di Federalberghi e, tra questi, in particolare, si occupa di alternanza scuola lavoro.

Stefania Sette è ricercatrice presso l'Area Innovazione e sviluppo dell'INVALSI. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Psicologia dello Sviluppo presso l'Università Sapienza di Roma. Si occupa di comprendere le proprietà psicometriche degli strumenti per l'analisi del funzionamento della scuola e di esaminare i fattori che incidono sul rendimento degli studenti.

Annapaola Specchio lavora dal 2009 con Save the Children occupandosi prima di minori stranieri non accompagnati e poi di povertà educativa. Dal 2019 è a capo del Dipartimento Povertà. Avvocato e già giurista presso la Corte Europea dei Diritti Umani, ha partecipato come relatrice a convegni nazionali e internazionali, curando pubblicazioni sui temi relativi ai minori, alle famiglie e ai migranti.

Nicoletta Stame è Professoressa fuori ruolo di Politica Sociale alla Sapienza Università di Roma. Si occupa di teorie e metodi di valutazione. È stata Presidente dell'AIV – Associazione Italiana di Valutazione e dell'European Evaluation Society. Fa parte dell'Editorial Board di *Evaluation*. Tra le sue pubblicazioni: *L'esperienza della valutazione* (1997), *Classici della valutazione* (2007) e *Valutazione democratica* (2016).

Carla Vetro è una sociologa specializzata in metodi quali-quantitativi per la ricerca sociale e l'analisi di mercato. Lavora quale esperta nell'utilizzo di strumenti per la rilevazione del dato statistico, con particolare attenzione alla definizione, somministrazione e analisi di questionari specialistici. Dal 2012 collabora con l'INVALSI all'interno dei Nuclei Esterni di Valutazione, nei processi di valutazione delle istituzioni scolastiche.

Lauretta Valente è una religiosa della Società Salesiana, componente del Direttivo del Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale (CIOFS-FP) di cui è stata Presidente nazionale per venti anni

(1996-2017), dopo essere stata componente del COSPES (Centro Orientamento Scolastico Professionale e Sociale). Ha seguito l'avviamento dei lavori sperimentali per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale italiani.

Emanuela Vinci, laureata in Sociologia, ha conseguito un Master di I livello in Metodologia della ricerca sociale. In servizio presso INVALSI dal 2001; dal 2008 al 2013 ha ricoperto il ruolo di National Data Manager per l'Italia per le indagini internazionali dell'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in particolare per TIMSS e ICCS. Attualmente svolge la sua attività presso l'Area Valutazione delle scuole, ove si occupa principalmente di analisi di dati e di ricerca qualitativa.

Rosaria Vinciguerra è psicologa e psicodiagnosta. Opera quale esperta in orientamento scolastico e professionale, in monitoraggio e valutazione di contesti formativi e progetti sociali. Formatrice presso enti pubblici e privati, si è occupata anche di fundraising e project management di progetti socio-culturali finanziati con fondi pubblici.

Si ringraziano sentitamente i colleghi Rita Marzoli ed Enrico Nerli Ballati, componenti del Comitato editoriale della Collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA, per il supporto alla pubblicazione del volume.

Ringraziamo altresì le collaboratrici Rita Bigiani, Julie Eaglen, Marina Morani ed Elisabetta Venuti per il *proofreading*.

Ringraziamo infine Antonio Marsini e Serena Moraccini per il supporto informatico che hanno fornito alla Redazione nell'ambito del lavoro telematico sul *research magazine*.

ISBN 9788835111429

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

ISBN 9788835111429

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

ISBN 9788835111429

I processi di divulgazione scientifica hanno assunto negli ultimi anni un rilievo sempre maggiore nell'ambito della ricerca progettuale europea. La divulgazione è percepita come strumento prezioso per ridurre la distanza tra i luoghi in cui la ricerca scientifica prende vita e l'opinione pubblica. Il Progetto PON Valu.E – coordinato dall'INVALSI – è finalizzato a elaborare traiettorie sperimentali di sviluppo e innovazione per la ricerca valutativa ed educativa e, negli anni, ha rappresentato una dimensione di ricerca del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) del sistema scolastico italiano. Questo volume raccoglie in un'unica sede gli articoli e le riflessioni pubblicate su *Valu.Enews* (2017-2018), un esperimento divulgativo nato come newsletter telematica e, via via, evolutosi in un Research Magazine che offre contenuti Open Access sulle notizie e gli eventi caratterizzanti lo stesso progetto di ricerca e pubblica riflessioni e proposte scientifiche.

I curatori e i collaboratori di questo volume si sono confrontati con costanza sui temi della valutazione delle politiche educative, con l'obiettivo di condividere le proprie riflessioni anche con le diverse audience che *Valu.Enews* ha saputo coinvolgere. Le tante "firme" di questo libro non provengono soltanto dal mondo della ricerca INVALSI e da quello della scuola, ma anche dall'università, dal terzo settore, dal settore cooperativo e dall'impresa, offrendo una rappresentazione articolata dei molti soggetti interessati alle politiche educative e alla loro relazione con una valutazione scolastica dal carattere pluralista.

Donatella Poliandri, PhD, è Prima Ricercatrice, responsabile dell'Area di ricerca Innovazione e Sviluppo presso l'INVALSI e del Progetto PON Valu.E. I suoi principali interessi di ricerca sono: la metodologia della ricerca sociale, la valutazione delle politiche educative e scolastiche, le disuguaglianze educative.

Mattia Baglieri, PhD, è consulente INVALSI, per cui coordina il Research Magazine *Valu.Enews*. I suoi interessi di ricerca riguardano la divulgazione scientifica, la valutazione delle policies, l'economia del welfare e l'approccio delle capacità.

Ughetta Favazzi, PhD Candidate, svolge la sua attività presso l'Area Valutazione delle scuole di INVALSI. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la *mixed methods research*, la valutazione delle scuole e gli approcci all'analisi di dati testuali.

Roberta Cristallo è consulente INVALSI e membro della Redazione del Research Magazine *Valu.Enews*. Opera nel campo della comunicazione istituzionale e d'impresa, occupandosi al contempo della divulgazione scientifica di progetti finanziati dall'Unione Europea.