



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

STUDI E DOCUMENTI

Rivista on line

Dall'autovalutazione alle azioni di miglioramento

Giugno 2017
n.17



Studi e Documenti - Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Comitato Tecnico Scientifico:

Stefano Versari - Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Claudio Bergianti - Coordinatore funzioni tecnico-ispettive

Chiara Brescianini - Dirigente Ufficio III - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Giovanni Desco - Dirigente Ufficio IV - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Bruno Di Palma - Dirigente Ufficio I - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Antimo Ponticiello - Dirigente Ufficio II - Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Comitato di redazione:

Chiara Brescianini - Direttore di redazione - Dirigente Ufficio III - USR-ER

Sergio Silvestrini - Direttore responsabile

Irene Raspollini - Segreteria di redazione - Ufficio III - USR-ER

Roberta Musolesi - Segreteria di redazione - Ufficio III - USR-ER

Giuliana Zanarini - Editing - CTS Modena

Maria Teresa Bertani - Editing

Francesco Valentini - Webmaster - CTS Bologna

Franco Frolloni - Webmaster - USR-ER

Immagine di copertina:

Motivare la scelta delle priorità: analisi lessicometrica a cura di Dina Guglielmi, Massimo Marcuccio, Greta Mazzetti, Liliana Silva, Ira Vannini

ISSN 2282-2151

Indice

Abstract	4
Spunti introduttivi per navigare nella valutazione delle scuole <i>Stefano Versari</i>	6
I RAV delle istituzioni scolastiche emiliano-romagnole: un'analisi quantitativa <i>Tommaso Agasisti, Mara Soncin</i>	12
Processi di autovalutazione. Punti di forza, criticità e opportunità di miglioramento <i>Dina Guglielmi, Massimo Marcuccio, Greta Mazzetti, Liliana Silva, Ira Vannini</i>	20
Valore aggiunto - <i>effetto scuola</i> in Emilia-Romagna <i>Giovanni Desco, Paolo Davoli, Laura Casarosa</i>	31
Il miglioramento solidale: il progetto di Ricerca-Formazione-Azione <i>Giovanni Desco, Paolo Davoli, Roberto Fiorini</i>	43
Analisi dei Piani di Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna <i>Michela Freddano, Sara Mori</i>	53
Azioni di miglioramento in rete. Due anni di finanziamenti alle scuole dell'Emilia-Romagna <i>Giovanni Desco, Sabina Beninati, Laura Casarosa</i>	75

Dall'autovalutazione alle azioni di miglioramento

Abstract

Questo numero di "Studi e Documenti" riporta una serie di contributi sul tema dell'autovalutazione e del miglioramento per le scuole dell'Emilia-Romagna (nel quadro del Sistema Nazionale di Valutazione istituito col D.P.R. 80/2013), basati su azioni di sistema promosse o sostenute dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Parole chiave

Sistema Nazionale di Valutazione, Rapporto di Autovalutazione, Piani di Miglioramento, effetto scuola, valore aggiunto

Dopo l'introduzione del Direttore Generale Stefano Versari, due articoli a cura di docenti del Politecnico di Milano e dell'Università di Bologna analizzano i Rapporti di Autovalutazione delle scuole nella loro prima versione dell'ottobre 2015, il primo in termini quantitativi ed il secondo

con strumenti qualitativi. L'articolo successivo affronta un campo nuovo, ma promettente, dei dati restituiti da Invalsi alle scuole sulle prove standardizzate, esaminando i *trend* delle scuole dell'Emilia-Romagna nel cosiddetto *effetto scuola* o valore aggiunto, esaminato sia nel confronto regionale, sia con i dati nazionali.

Sui Rapporti di Autovalutazione si fondano poi le azioni di miglioramento delle scuole. Il quinto contributo riporta le caratteristiche principali di un progetto di ricerca-azione che ha visto il coinvolgimento di 66 docenti 'osservatori consapevoli' (tre per ciascuno dei 22 ambiti territoriali previsti dalla legge 107/2015), che hanno analizzato Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento delle scuole statali dell'Emilia-Romagna. I risultati della ricerca sono riportati nell'articolo successivo, a cura delle due ricercatrici di Invalsi e Indire che hanno svolto il coordinamento scientifico. L'ultimo articolo, infine, inquadra le modalità e i criteri di finanziamento dei progetti di miglioramento implementati in rete dalle scuole negli ultimi due anni.

Abstract

English Version

Keywords

National Evaluation Program, Self-Assessment Report, Improvement plans, school effect, added value

This monographic number of "Studi e Documenti" focuses on school evaluation and improvement in Emilia-Romagna, reporting some key actions, directly carried out or indirectly supported by Emilia-Romagna Regional Educational Office in year 2016.

After the introduction of the General Director Stefano Versari, the two following papers, from Politecnico (University) of Milano and University of Bologna, focus on school Self-Assessment Reports (Rapporto di autovalutazione), that are the basis for schools' improvement actions; the

two essays have respectively a quantitative and a qualitative approach. The fourth paper faces a new and interesting kind of data that Invalsi communicates to every single school about national standard tests results: added value (*effetto scuola*) results of the schools in Emilia-Romagna are examined in the article, in order to emphasize specific trends, both internal and in comparison with national results.

According to the National Evaluation Program (Sistema Nazionale di Valutazione), self-assessment practices are the basis for improvement actions. The fifth paper frames the characteristics of a research-training project that involved a group of 66 teachers, from all regional areas, in the analysis of the Improvement Plans (Piani di Miglioramento) of all of the schools of the region. The main research results are reported in the following paper, written by the two researchers from Invalsi (the national agency for evaluation) and Indire (the national agency which supports school improvement actions) who supervised the scientific area of the project. The last paper reports how improvement actions of the schools were supported by public funds granted by Emilia-Romagna Regional Educational Office, to the best school network projects in the last two years.

Spunti introduttivi per navigare nella valutazione delle scuole

di

Stefano Versari

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
stefano.versari@istruzione.it

Con il presente numero di "Studi e Documenti" vengono approfonditi i percorsi di autovalutazione e di miglioramento (RAV = Rapporti di autovalutazione e PdM = Piani di Miglioramento) realizzati dalle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna, in attuazione della Legge 13 luglio 2015, n.107. Trova qui spazio una mole di studi, approfondimenti e ricerche di assoluta novità per la scuola a livello non solo regionale, che esige di essere documentata e quanto più possibile diffusa, per ampliare gli spazi di riflessione, che sono necessari ed urgenti.

I processi previsti dalla Legge 107/2015 citata, sono complessi e multiformi, quindi possono essere esaminati soltanto utilizzando approcci e metodi diversi, in modo da assicurarne una descrizione quanto più possibile *co-rispondente* alla realtà. I contributi che seguono consentono di cogliere la poliedricità del quadro complessivo.

Innanzitutto si confrontano metodi ed esiti di due distinte ma complementari metodologie di ricerca: quella di approfondimento specialistico dei contributi del Politecnico di Milano e dell'Università di Bologna, da una parte, e quella orientata alla ricerca-azione con il coinvolgimento dei soggetti implicati, realizzata dall'Università di Bologna e dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, dall'altra parte.

La ricerca quantitativa (come l'analisi dei punteggi dei RAV, l'analisi testuale delle priorità dei RAV, l'analisi dei dati di valore aggiunto) si affianca ad approcci più qualitativi (*focus group* e griglie di osservazione). Ad analisi esclusivamente documentali si affiancano

incontri con le persone che fanno la scuola.

Infine, i diversi aspetti rilevati con gli approcci sopra richiamati sono posti in correlazione con le azioni amministrative attivate dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna per supportare la costituzione sul territorio regionale di reti di scuole finalizzate ad azioni di miglioramento.

Questa breve introduzione mira dunque ad individuare alcuni elementi che, per quanto non esaustivi o unici, possono essere utili per 'navigare' nella molteplicità di approcci che caratterizza i contributi qui raccolti.

L'autovalutazione

Come il RAV è stato reso possibile dall'integrazione di banche dati di diverse fonti, ministeriali e non, così il *dataset* integrato di tutti i RAV delle scuole dell'Emilia-Romagna, utilizzato per queste analisi, ha visto la luce per la prima volta nell'a.s. 2015-16.

Le analisi quantitative evidenziano che le scuole percepiscono un peggioramento della qualità dei risultati ottenuti e dei processi attivati quando operano in realtà più articolate e con una maggiore complessità gestionale (percepita e auto-valutata).

Così come la maggiore esperienza e la stabilità del dirigente scolastico sono associate ad autovalutazioni mediamente più positive.

Già queste prime evidenze mostrano che i dati di contesto interni ed esterni tendono a polarizzare le auto-valutazioni delle scuole.

Questo trova conferma osservando che - come la letteratura scientifica ha da tempo ampiamente dimostrato - le scuole con punteggi di autovalutazione molto superiori alla media sono caratterizzate da una popolazione studentesca con un *background* socioeconomico più favorevole; al contrario, le scuole con punteggi di autovalutazione molto inferiori alla media hanno una popolazione studentesca con *background* mediamente più svantaggiato.

Si tratta dunque di soffermarsi sull'*effetto scuola* ovvero sul *valore aggiunto* della scuola chiedendosi: è possibile estrapolare dalle misurazioni degli apprendimenti i fattori esogeni, facendo emergere il contributo specifico delle scuole nei processi di apprendimento?

È un tema nuovo, a cui le scuole sono chiamate a portare il proprio contributo di riflessione. Rispetto al *valore aggiunto*, le scuole emiliano-romagnole presentano una maggiore costanza di comportamento e quindi una maggiore equità come sistema regionale, rispetto al dato nazionale: uno studente riceve con più probabilità lo stesso trattamento in qualsiasi scuola si iscriva, mentre in altre macro-aree del Paese la probabilità di ricevere un'istruzione equivalente da parte di scuole diverse è minore.

Inoltre, rispetto alle altre aree macro-regionali italiane, in Emilia-Romagna sono di più le scuole con *effetto scuola migliore della media* a scapito di quelle con *effetto scuola peggiore della media*.

Il confronto è però meno positivo se fatto esaminando le altre regioni del Nord-Est. Ci sono quindi spazi di miglioramento che potremmo definire 'dovuto', perché si riflettono, nella sostanza, sul diritto allo studio a pari condizioni degli studenti.

Un altro dato emerge sull'*effetto scuola*. Una percentuale significativa di scuole con *effetto scuola sotto la media*, presenta punteggi nelle prove Invalsi sopra la media: sono forse scuole che tendono a "*sedersi sugli allori*" di risultati scolastici già di buon livello?

Viceversa, ci sono percentuali significative di scuole con *effetto scuola sopra la media*, pur in presenza di punteggi nelle prove Invalsi sotto la media: a volte, ci si può chiedere se le scuole migliori siano quelle che operano nelle condizioni peggiori, e forse vale la pena di investire risorse proprio in queste scuole più svantaggiate, ma più virtuose.

Sono quesiti cui non è facile trovare risposta, che richiederanno l'impegno di ulteriori ricerche e il confronto diretto con le realtà territoriali.

Tornando al RAV del 2015, l'area in cui i punteggi medi di autovalutazione sono più bassi è stata quella relativa agli *Esiti* e in particolare ai *Risultati nelle prove standardizzate Invalsi*.

Questo fa riflettere sul ruolo che i dati esterni assumono per le scuole, come elemento di riferimento di tipo quantitativo: là dove i dati sono di tipo quantitativo ed oggettivo, le scuole paiono indotte ad una maggiore sobrietà di giudizi, attenendosi ad un legame più evidente con i dati disponibili.

Su questo, merita una sottolineatura particolare quanto segnalato dai ricercatori del Politecnico di Milano, laddove interpretano tale correlazione "punteggi di autovalutazione/risultati prove standardizzate" come rischio di una carenza di sforzo di auto-valutazione, sostituita da un mero 'adeguamento' della autovalutazione agli indicatori oggettivi.

In media, la sezione relativa agli *Esiti* registra punteggi inferiori rispetto alla sezione relativa ai *Processi*: sembra quasi che le scuole tendano a 'promuoversi' nei propri processi didattici ed organizzativi, pur assegnandosi valutazioni più critiche proprio nell'area *Risultati*, come se ci fosse un 'prodotto di apprendimento' inferiore alle attese pur in presenza di processi didattici ed organizzativi complessivamente positivi.

Un dato che emerge è che chi non è 'dentro' a questi processi, chi non si coinvolge in prima persona, non ne coglie tutte le implicazioni strategiche. Rispetto ai docenti che si sono applicati in prima persona, ad esempio come

membri del Nucleo di Valutazione della propria scuola, gli insegnanti meno coinvolti faticano a leggere sia il processo auto-valutativo, che le sue ricadute.

Emerge inoltre una certa pragmaticità delle istituzioni scolastiche: più dell'80% di queste si sono limitate a indicare al massimo quattro priorità di intervento nei RAV, optando per la fattibilità dei loro Piani di Miglioramento.

Scrivono una scuola: *"siccome erano troppi gli obiettivi, li abbiamo accorpati e rivisti. Quando siamo andati a mettere le mani al Piano di Miglioramento, abbiamo visto che era un'enormità il lavoro, sovradimensionato, al di sopra delle nostre forze"*.

Aggiunge un'altra: *"Alcune alternative non erano percorribili. Ci sono delle battaglie che si possono combattere e altre che sono dure da combattere e in questo momento bisognava fare un ragionamento con le risorse professionali che abbiamo"*.

La scelta delle priorità è stata quindi determinata anche dalla percezione di fattibilità, o meno, di interventi migliorativi che fossero poi direttamente controllabili dall'istituzione scolastica stessa.

Dall'analisi dei RAV e dai *focus group* emergono pratiche e culture della valutazione ancora in evoluzione e molto differenziate tra le scuole e anche all'interno delle scuole stesse.

Si tratta di imparare a lavorare insieme, perché *"con una stessa parola intendiamo cose completamente diverse, all'inizio è stato difficoltoso"*.

Emerge ancora una volta che le scuole sono organizzazioni complesse, in cui non basta *"individuare certi meccanismi univoci per cui tu li metti tutti in fila, ti crei una tabella e sei a posto"*.

Così come non basta raccogliere dati, perché ci si può anche perdere se non si orientano all'azione: *"volevo monitorare tante cose e alla fine diventa un problema andare a stringere e a vedere cosa fare"*.

Dall'auto-valutazione al miglioramento

Alcuni contributi qui presentati spostano il *focus* sui Piani di Miglioramento e sulla sezione V del RAV. Viene narrata la ricerca-azione, sostenuta dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, inerente l'analisi quali-quantitativa dei PdM adottati dalle scuole della regione, coinvolgendo in tale attività direttamente 66 docenti in servizio (3 per ciascuno dei 22 ambiti sub-provinciali in cui sono suddivise le scuole dell'Emilia-Romagna). L'azione ha avuto il duplice scopo, da un lato, di approfondire i processi di pianificazione del miglioramento messi in atto dalle scuole e, dall'altro, di creare un *core group* di docenti esperti nell'analisi dei documenti prodotti, per poi avviare processi di disseminazione e formazione 'a cascata' sul territorio regionale, anche valorizzando le reti e i predetti 22 ambiti. L'azione formativa è stata svolta nella primavera del 2017, anche servendosi dei

risultati di questa ricerca-azione, coinvolgendo 2 docenti per ciascun Nucleo interno di valutazione di ciascuna scuola, per un totale di oltre 1.000 docenti.

Vengono presentati i risultati di questa ricognizione dei PdM. Esaminando quali sono le aree degli *Esiti* su cui le scuole hanno indicato le proprie priorità, la più gettonata è quella dei *Risultati scolastici* (i classici 'quadri' di fine anno, come comprensibile più evidente nel secondo ciclo con l'80% delle scuole contro il 60% del primo ciclo). A seguire vengono i *Risultati nelle prove Invalsi* e le *Competenze chiave europee*, senza grandi differenze tra primo e secondo ciclo, intorno al 60% delle scuole. La sorpresa è la minore presenza di priorità (intorno al 34%) per l'area dei *Risultati a distanza* in entrambi i cicli. Sembra dunque sia più diffusa l'abitudine a 'guardarsi dentro' che a 'pensare al dopo'; è questo un campo su cui lavorare: le organizzazioni umane realizzano gli scopi prefissati solo se si pongono come prioritari gli obiettivi sui risultati (in questo caso formativi) a distanza.

Le priorità di miglioramento sulle *competenze chiave e di cittadinanza* (ribattezzate nell'ultimo RAV 2017 "*competenze chiave europee*") sono scelte da molte scuole, anche se in modo ancora poco specifico. Si pone attenzione a queste competenze più spesso come formulazioni generali oppure sottolineando le competenze sociali e civiche, anche in riferimento ai temi dell'inclusività, riflesse dal comportamento in ambito scolastico degli studenti (tra il 25% e il 30% delle scuole).

Per le altre competenze-chiave (*imparare ad imparare, spirito di iniziativa, comunicare il lingua madre e straniera, competenze matematiche e digitali*), sono poche le scuole in Emilia-Romagna (tra 1% e 5%) che le indicano quali priorità di miglioramento.

Rispetto agli obiettivi di processo per il miglioramento, tra le sette aree dei processi, la progettazione del curriculum "la fa da padrone", essendo stato scelto da oltre il 90% delle scuole. Si tratta senz'altro di un dato positivo, visto che il curriculum è il cuore delle attività delle istituzioni scolastiche; d'altra parte, però, occorre interrogarsi sul fatto che quasi tutte le scuole sentano di dover migliorare in quella che è la loro principale azione didattica quotidiana: c'è un senso di inadeguatezza di questa azione quotidiana rispetto alla complessità dei temi e dei problemi?

Viceversa, le scuole emiliano-romagnole si percepiscono più 'forti' nell'area dell'integrazione con il territorio, individuata come *priorità ancora da perseguire* solo dal 37% delle scuole del primo ciclo e dal 52% di quelle di secondo ciclo. Evidentemente, il rapporto con le Amministrazioni comunali (per il primo ciclo) è reciprocamente maggiormente praticato, rispetto a quello con le Amministrazioni provinciali (per il secondo ciclo); pesa certamente in quest'ultimi caso l'attuale incertezza istituzionale che investe le Province, che pure mantengono importanti competenze sulle scuole di secondo grado.

È stato indagato anche il *format* adottato per l'elaborazione del PdM, poiché, a differenza del RAV, non sono stati pre-impostati standard a livello nazionale (il 20% delle scuole ha comunque utilizzato il modello proposto da Indire).

Una percentuale ridotta di scuole ha scelto, per la redazione del PdM, un formato esclusivamente testuale e narrativo. Oltre il 60% ha prodotto PdM che, pur senza utilizzare un *format* preciso, presentano comunque una propria strutturazione interna con tabelle, grafici, *planning* e questo costituisce senza dubbio un segnale positivo di evoluzione.

Un'attenzione specifica è stata dedicata alla modalità con cui le scuole hanno curato la pianificazione, l'attuazione, il monitoraggio e la valutazione delle azioni di miglioramento nei loro PdM, ed in funzione di questo è stato elaborato un 'indice di completezza' dei PdM delle scuole.

La completezza del PdM è risultata maggiore per le scuole che lo hanno elaborato attraverso il *format* Indire o che hanno seguito un proprio modello, comunque con una precisa strutturazione interna. Le scuole del primo ciclo hanno ottenuto in media indici di completezza migliori per i propri PdM. Nel primo ciclo risultano più in difficoltà le (ormai poche) scuola secondarie di primo grado che non sono inserite all'interno di Istituti Comprensivi. Nel secondo ciclo, invece, i PdM più completi appaiono quelli prodotti da Istituti Professionali ed Istituti Tecnici. Gli Istituti Professionali, in particolare, probabilmente per la loro consolidata abitudine a programmare azioni di supporto alla didattica, sono apprezzabilmente attenti alle fasi di monitoraggio e valutazione dei propri PdM.

Da ultimo si dà conto delle attività svolte da questo Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna per supportare le azioni di miglioramento delle scuole. A questi fini è stata sostenuta la costituzione di reti anche per ottenere finanziamenti in base alla Legge 440/97; si tratta di reti finalizzate non tanto alla condivisione 'amministrativa' di una opportunità di finanziamento, altrimenti di difficile reperimento come scuole singole, quanto alla effettiva programmazione e realizzazione di azioni condivise di miglioramento. Su questo tema, l'Ufficio Scolastico Regionale monitora la realizzazione delle azioni finanziate, per verificare se il 'miglioramento', nelle sue molteplici realizzazioni, possa costituire un elemento aggregante fra le scuole.

Di certo, fin da ora è possibile affermare che il miglioramento delle scuole costituisce non solo un obiettivo, ma anche un 'punto di lavoro' che accomuna le istituzioni scolastiche e l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

I RAV delle istituzioni scolastiche emiliano-romagnole: un'analisi quantitativa

di

Tommaso Agasisti

Professore associato, Politecnico di Milano, School of Management

tommaso.agasisti@polimi.it

Mara Soncin

Studente di dottorato, Politecnico di Milano, School of Management

mara.soncin@polimi.it

Parole chiave:

autovalutazione, Rapporto di Autovalutazione, data analysis

Keywords:

self-assessment, Self-Assessment Report, data analysis

Premessa metodologica

Il *dataset* utilizzato per il presente studio è stato appositamente creato per l'indagine qui presentata sulla base dei dati forniti dall'Ufficio statistico del MIUR. I dati si riferiscono ai Rapporti di autovalutazione (RAV) delle scuole statali emiliano-romagnole redatti nell'a.s. 2014-15. Alla data di conclusione dell'analisi (luglio 2016) non vi è alcun *dataset* integrato pre-esistente relativo ai RAV. Per ottenerlo, le diverse fonti dei dati (punteggi di autovalutazione e indicatori) sono stati aggregate sulla base del codice univoco dell'istituzione scolastica.

Mentre l'analisi dei RAV ha riguardato tutte le 364 scuole statali e 80 scuole paritarie del I ciclo, essa è stata limitata alle sole scuole del II ciclo in cui sia presente un solo indirizzo di studi (licei, istituti tecnici o professionali; 50, 33 e 20 rispettivamente). La scelta è stata legata alla necessità di considerare solamente autovalutazioni che non fossero influenzate dalla eterogeneità interna agli istituti relativa alla differenza tra esiti e processi nei diversi indirizzi.

I punteggi di autovalutazione: un'analisi descrittiva

Una prima analisi descrittiva dei punteggi di autovalutazione prende in considerazione le tre sezioni e le undici aree secondo una serie di caratteristiche territoriali e di contesto delle scuole, le cui statistiche descrittive sono per

chiarezza riportate in Tabella 1. Nell'ambito delle analisi descrittive sulla distribuzione dei punteggi medi, non emergono a nostro avviso particolari differenze tra le province della regione. In questo senso, occorre domandarsi se sia utile o meno ricercare fattori di contesto territoriale che abbiano qualche relazione con le attività delle scuole e l'autovalutazione delle proprie attività (es. vi sono elementi territoriali che sfuggono all'analisi?).

Tabella 1 – Variabili analizzate per categoria di riferimento, statali I ciclo, paritarie I ciclo, statali II ciclo

Sezione	Area	I ciclo (statali)		I ciclo (paritarie)		II ciclo (statali)	
		Media	Numerosità	Media	Numerosità	Media	Numerosità
Autovalutazione - esiti	Risultati scolastici	4,97	364	6,03	80	4,90	103
	Risultati nelle prove standardizzate nazionali	4,26	364	5,01	80	4,52	103
	Competenze chiave e di cittadinanza	4,58	364	5,39	80	4,86	103
	Risultati a distanza	4,61	364	5,34	80	5,08	103
Autovalutazione - processi educativi	Curricolo, valutazione e progettazione	4,37	364	4,93	80	4,76	103
	Ambiente di apprendimento	4,65	364	5,75	80	5,07	103
	Inclusione e differenziazione	5,16	364	5,80	80	5,43	103
	Continuità e orientamento	4,77	364	5,09	80	4,79	103
Autovalutazione - processi gestionali	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	4,82	364	5,41	80	5,04	103
	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	4,48	364	5,04	80	4,61	103
	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	5,15	364	5,09	80	5,19	103
Variabili di contesto	Livello socio-economico (Basso=1; Alto=4)	2,7	332	3,5	45	3,1	82
	Percentuale di studenti stranieri (%)	17,1	363	3,0	80	12,5	103
	Numero di plessi	4,7	364	1,5	80	1,5	103
	Numero di studenti	827	364	205	80	1.001	103

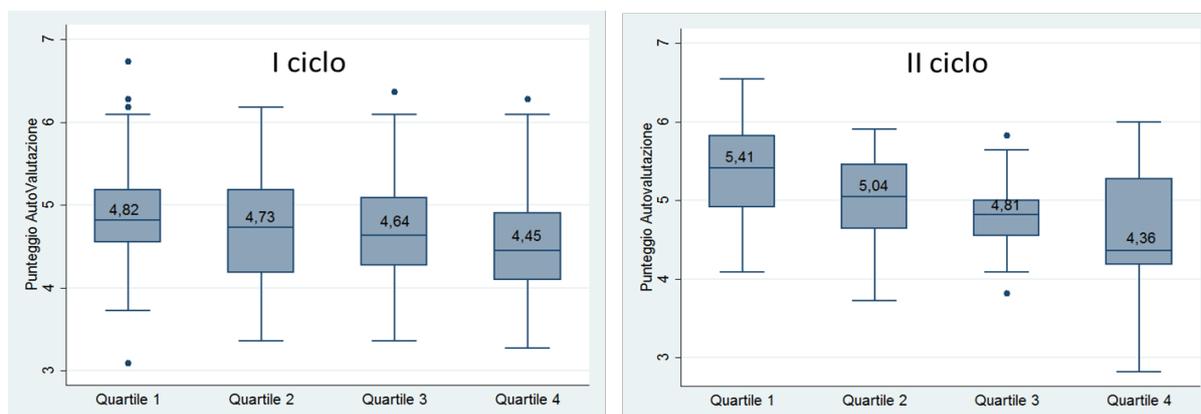
I punteggi medi delle scuole secondarie di II grado sono lievemente superiori rispetto a quelli delle scuole del I ciclo, specialmente in alcune aree quali (i) risultati a distanza, (ii) ambiente di apprendimento, (iii) orientamento strategico e organizzazione. La distribuzione dei punteggi appare, inoltre, piuttosto

differenziata; in particolare, non vi sono scuole del II ciclo che si attribuiscono punteggi pari a 1 o 2 nelle sezioni *Processi Educativi* e *Processi Gestionali*.

Emergono alcuni elementi interessanti, sia nelle scuole di I che di II ciclo, relativi alla relazione tra punteggi medi e complessità gestionale (misurata, in via approssimativa, con il numero di plessi). In particolare, al crescere del numero di plessi i punteggi AV (specialmente quelli legati ai risultati) tendono a diminuire - suggerendo che, in qualche misura, i dirigenti scolastici percepiscano un peggioramento della qualità dei risultati ottenuti e dei processi attivati qualora debbano occuparsi di realtà scolastiche più articolate/complesse. Tale relazione vale per quanto riguarda il numero di plessi e non il numero di studenti, corroborando l'ipotesi che la complessità gestionale (percepita e auto-valutata) non sia legata alla dimensione della scuola *tout court*, quanto piuttosto all'articolazione organizzativa della stessa.

Le autovalutazioni degli istituti scolastici, tanto del I quanto del II ciclo, sono (negativamente) correlate in modo significativo con la proporzione di studenti stranieri (Figura 1). Al crescere di tale proporzione, infatti, i punteggi medi tendono a decrescere, e tale relazione è particolarmente accentuata per la sezione *Esiti* e per la sezione *Processi Educativi*.

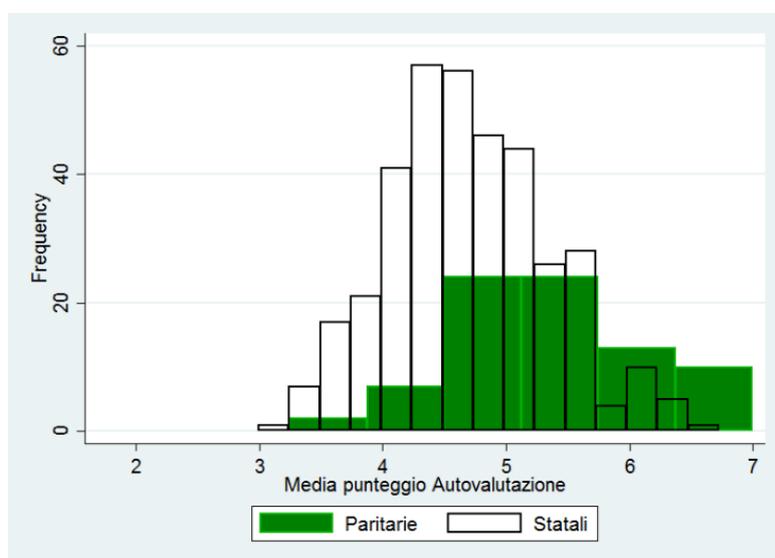
Figura 1 - Distribuzione dei punteggi di autovalutazione (complessivi) rispetto alla percentuale di studenti stranieri (per quartili di distribuzione)



Tanto nelle scuole del I ciclo, quanto in quelle del II ciclo, la sezione in cui i punteggi medi sono più bassi è quella relativa agli *Esiti* (e in particolare, al suo interno, la sezione relativa ai risultati nelle prove standardizzate nazionali). In questo quadro, occorre interrogarsi sul ruolo dei dati (esterni) come elemento di riferimento che stimola le scuole a una riflessione (auto)valutativa basata su informazioni di tipo quantitativo; in altri termini, le scuole sono influenzate da dati 'oggettivi' nella formulazione delle loro autovalutazioni.

L'analisi dei RAV delle scuole paritarie (I ciclo) ha messo in luce come esse abbiano inteso il RAV nella sua qualità di strumento di 'promozione' dell'immagine della scuola verso gli *stakeholder* esterni. Si osservano, infatti, punteggi medi spesso superiori rispetto a quelli delle scuole statali (e con distribuzioni più contenute), come riportato in Figura 2. Occorrerebbe indagare se tali differenze nei punteggi medi rappresentino, rispettivamente, uno dei seguenti fenomeni: (i) migliori risultati/processi, (ii) percezione strutturalmente diversa dei risultati/processi, oppure (iii) comportamenti strategici (sia dei dirigenti scolastici delle scuole statali che dei presidi delle paritarie) nella formulazione dei propri giudizi.

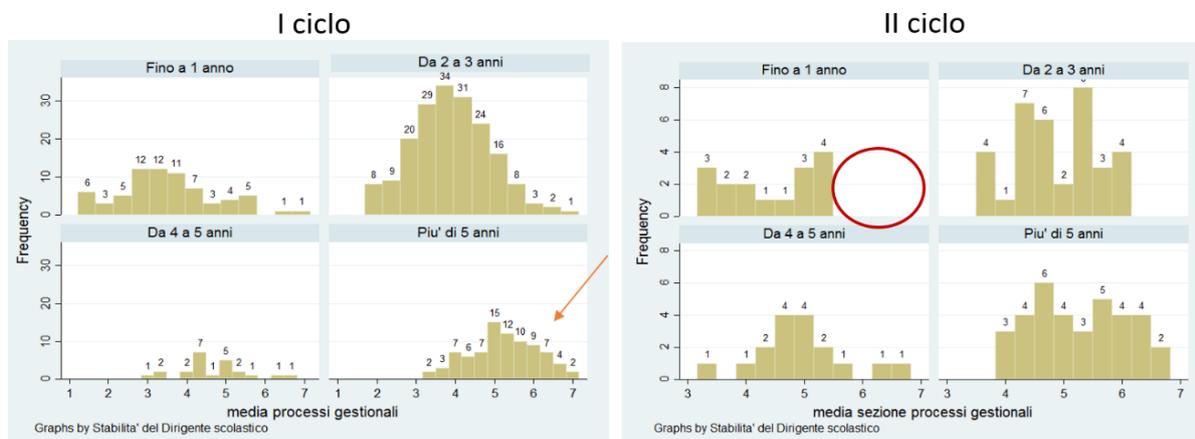
Figura 2 - Distribuzione dei punteggi di autovalutazione: scuole statali vs paritarie, I ciclo



Quale correlazione tra indicatori (amministrativi) e punteggi di autovalutazione

L'esperienza (e la stabilità) del dirigente scolastico è associata a punteggi mediamente più elevati, sia nelle scuole del I che del II ciclo. Tale correlazione è evidente con il punteggio complessivo, ma particolarmente accentuata nella sezione *Processi Gestionali* (Figura 3). In questo senso, i dirigenti scolastici che operano da più tempo all'interno delle stesse scuole ritengono che i processi gestionali nelle loro istituzioni siano, mediamente, migliori - rispetto a quelli in scuole in cui i dirigenti scolastici sono presenti da meno tempo.

Figura 3 - Punteggio nella sezione Processi Gestionali e stabilità del dirigente scolastico



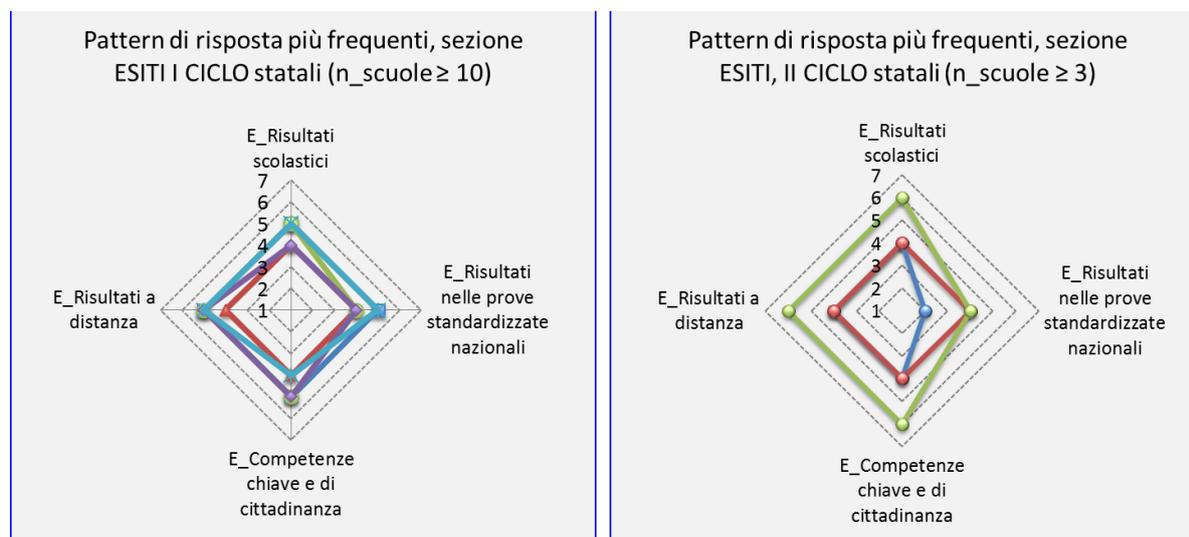
Non si osservano correlazioni tra la percentuale di votanti al Consiglio di istituto (indicatore scelto come misura del grado di partecipazione alla vita *istituzionale* della scuola) e i punteggi medi; in particolare, tale correlazione è assente anche nella sezione *Processi gestionali*, in cui l'indicatore è inserito. Analogamente, non si riscontrano visibili differenze nei punteggi medi delle scuole che beneficiano di una maggiore stabilità del personale docente e quelli delle scuole con più elevato *turnover*.

Si osservano, invece, punteggi medi più elevati per le scuole del II ciclo in cui il personale docente ha frequentato più ore di formazione; lo stesso fenomeno non si riscontra nelle scuole del I ciclo.

Creare indicatori multidimensionali di autovalutazione

In questa sezione vengono proposti degli strumenti di visualizzazione delle modalità di risposta (*pattern*) più ricorrenti nelle 11 aree di analisi del RAV. Per fare questo, sono state analizzate separatamente le tre sezioni (*Esiti*, *Processi Educativi* e *Processi Gestionali*), sono stati individuati gli schemi di autovalutazione più ricorrenti e sono stati rappresentati per mezzo di grafici *radar*. I *pattern* definiti 'ricorrenti' sono sviluppati specificamente rispetto al numero di scuole a disposizione. Di conseguenza, nel I ciclo i *pattern* ricorrenti sono quelli adottati da 10 o più scuole; nel II ciclo almeno da 3 scuole. I *pattern* di risposta più frequenti per le scuole del I ciclo sono caratterizzati da punteggi 'medi' (4 o 5) in tutte le sotto-sezioni del RAV. Nel II ciclo, invece, vi sono *pattern* di risposta più frequenti che indicano punteggi di autovalutazione più bassi nella sezione *Esiti*, in particolare nella sezione *prove standardizzate*. Il confronto tra i *pattern* più ricorrenti nella sezione *Esiti* è riportato in Figura 4.

Figura 4 - Configurazioni di autovalutazione più frequenti, I e II ciclo, sezione esiti



Utilizzare i dati di autovalutazione per evidenziare casi (critici e outlier)

Le scuole considerate *outlier positivi* (ossia con punteggi di autovalutazione molto superiori alla media) sono caratterizzate da una popolazione studentesca con un *background* socioeconomico più favorevole, mentre le scuole considerate *outlier negativi* (punteggi di autovalutazione molto inferiori alla media) hanno una popolazione studentesca con *background* mediamente più svantaggiato.

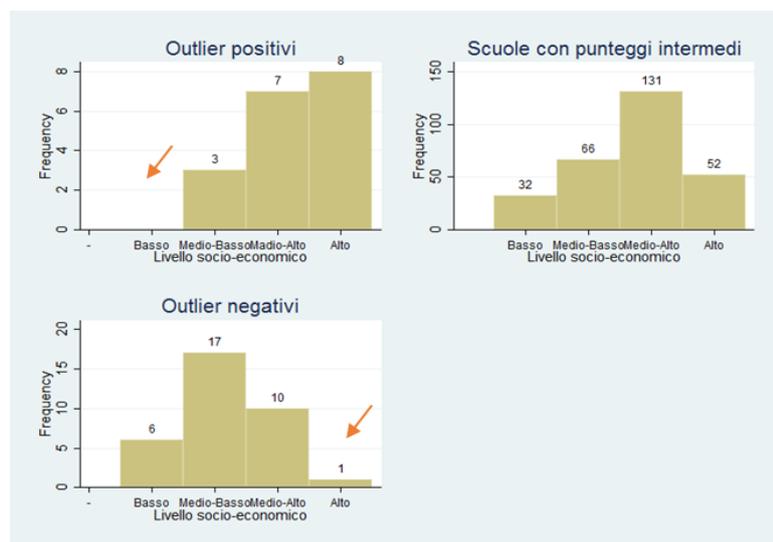
Le scuole del II ciclo che si attribuiscono punteggi bassi nella sezione *Esiti* non si autovalutano negativamente anche negli altri *Processi* (gestionali ed educativi); le scuole che invece si attribuiscono una valutazione negativa sui *Processi gestionali* ed *educativi* hanno anche punteggi di autovalutazione medi nelle altre sezioni del RAV. Con riferimento al I ciclo, le scuole che si sono attribuite punteggi bassi nella sezione *Esiti* hanno riportato giudizi negativi anche nelle altre sezioni, così come le scuole che hanno riportato punteggi di autovalutazione negativi nella sezione *Processi educativi*. Le scuole che, invece, si sono attribuite valutazioni negative sulla sezione *Processi gestionali* non si sono valutate negativamente nelle altre sezioni.

In entrambi i cicli, gli *outlier negativi* sono caratterizzati da una maggior proporzione di scuole con livello socioeconomico basso, al contrario degli *outlier positivi*. Come riportato in Figura 5 per il I ciclo, in questa sezione la distribuzione delle scuole *outlier* è sempre confrontata con il gruppo delle scuole *non-outlier*, definite 'scuole con punteggi intermedi'.

Infine, gli *outlier* in tutte le sezioni riportano valori nettamente differenziati rispetto ai punteggi Invalsi. In particolare, nel I ciclo le differenze sono concentrate soprattutto nel test di italiano e nei livelli V primaria e III secondaria di I grado, con

gli *outlier negativi* che mostrano distribuzioni spostate verso punteggi Invalsi ben più contenuti; la differenza appare molto visibile anche nel II ciclo, per entrambi i test (italiano e matematica).

Figura 5 - Distribuzione delle scuole outlier secondo il livello socioeconomico, I ciclo



Considerazioni conclusive

I risultati dell'analisi hanno evidenziato un forte legame tra i punteggi di autovalutazione che le scuole si attribuiscono e alcune delle loro caratteristiche di contesto e strutturali - quali, ad esempio, la proporzione di studenti stranieri, la condizione socioeconomica degli studenti, i punteggi Invalsi ottenuti. A nostro parere, la presenza di tale correlazione dovrebbe essere considerata in modo critico, sotto il profilo metodologico. L'autovalutazione, infatti, dovrebbe servire proprio per far superare - in chiave valutativa - la relazione tra punteggi assegnati e indicatori quantitativi - che pure è molto importante - e dovrebbe far emergere invece la capacità delle scuole di effettuare le valutazioni sugli esiti ottenuti e i processi messi in atto *nell'ambito del proprio contesto di riferimento*. Si ritiene che, su questo tema, sarebbe opportuno stimolare una riflessione *ad hoc* con i dirigenti scolastici e con le loro funzioni strumentali di supporto alla valutazione.

Inoltre, si è evidenziata l'assenza di un forte legame dei punteggi di autovalutazione di processi e risultati. Un secondo punto di riflessione è quindi legato alla coerenza (attesa e osservata) tra le diverse sezioni del RAV. In media, la sezione relativa agli *Esiti* registra punteggi inferiori rispetto alla sezione relativa ai *Processi*. Inoltre, laddove l'area di autovalutazione risulti maggiormente legata a dati oggettivi (si veda l'area *Risultati nelle prove standardizzate nazionali*), la correlazione tra punteggio e indicatore risulta particolarmente evidente. È nella

sezione relativa ai *Processi* che occorre invece tenere in considerazione la possibilità di fornire indicatori più approfonditi e pertinenti, che possano essere di maggiore aiuto agli istituti nel corso della compilazione e, soprattutto, nelle fasi operative di valutazione, sviluppo delle priorità e successivo monitoraggio dei risultati raggiunti.

Infine, un importante aspetto da sottolineare è quello legato alla pubblicazione e all'utilizzo del RAV. Essendo tutti i RAV accessibili via *web*, è importante che le informazioni presentate siano calibrate sulla base delle categorie di soggetti utilizzatori, siano essi *decision-maker* o famiglie. Il potenziale dello strumento è infatti molto elevato, ma è fondamentale che esso venga percepito come uno strumento di miglioramento (interno) da parte delle scuole prima che come una possibile 'vetrina' verso l'esterno. D'altra parte, per l'utilizzo dei dati da parte dei *decision-maker* è fondamentale che siano progettate delle modalità di visualizzazione che consentano di sfruttare a pieno il potenziale di questo strumento da ogni punto di vista.

Processi di autovalutazione. Punti di forza, criticità e opportunità di miglioramento

di

Dina Guglielmi

Professore associato in Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna
dina.guglielmi@unibo.it

Massimo Marcuccio

Professore associato in Pedagogia sperimentale, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna
massimo.marcuccio@unibo.it

Greta Mazzetti

Ph.D. in Psicologia sociale e Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna
greta.mazzetti3@unibo.it

Liliana Silva

Ph.D. in Pedagogia sperimentale e Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna
liliana.silva@unibo.it

Ira Vannini

Professore associato in Pedagogia sperimentale, Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna
ira.vannini@unibo.it

Parole chiave:

Rapporto di Autovalutazione, Piano di Miglioramento, focus group, analisi lessicale

Keywords:

Self-Assessment Report, Improvement Plan, focus group, lexical analysis

L'autovalutazione delle scuole, introdotta con le normative sul Rapporto di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento (PdM), ha innescato processi complessi all'interno degli istituti scolastici, sia a livello politico-culturale, sia a livello socio-organizzativo. L'impegno di dirigenti scolastici e insegnanti rispetto alle procedure di autovalutazione ha infatti favorito l'emergere di un vivace confronto, ancora in atto, circa le convinzioni, gli atteggiamenti, i linguaggi e i processi logici connessi alla realtà della scuola e della valutazione. Verso quale direzione stanno evolvendo tali aspetti? È attualmente possibile pensare a una loro integrazione funzionale, con autentiche pratiche di autovalutazione e miglioramento delle scuole in termini di efficacia pedagogico-didattica? Di sviluppo collegiale e organizzativo? Di crescita delle professionalità educative?

Partendo da tali interrogativi, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'G.M.Bertin' dell'Università di Bologna, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, ha realizzato un percorso di ricerca e accompagnamento dei processi di autovalutazione, quale strumento per il miglioramento degli istituti scolastici. Lo scopo principale è stato quello di individuare punti di forza e criticità di tali processi e mettere a punto suggerimenti e linee guida utili ad accompagnare insegnanti e dirigenti scolastici nell'implementazione del Piano di Miglioramento.

Nello specifico la ricerca ha avuto i seguenti obiettivi:

1. analizzare i processi di autovalutazione degli istituti scolastici emiliano-romagnoli e le problematiche incontrate, allo scopo di individuare aspetti di coerenza/incoerenza e di formulare le prime ipotesi sulle modalità di applicazione più efficaci delle procedure RAV;

2. analizzare in profondità i percorsi collegiali e organizzativi di alcuni istituti scolastici (selezionati quali testimoni privilegiati) che hanno portato a scegliere le priorità e gli obiettivi di processo indicati nel RAV ai fini della successiva definizione del Piano di Miglioramento.

L'indagine si è incentrata inizialmente sull'analisi statistica e testuale dei 636 Rapporti di Autovalutazione elaborati in Emilia-Romagna.

In seguito si è proceduto all'analisi in profondità, mediante il coinvolgimento di diversi soggetti:

- i Nuclei Interni di Valutazione di 8 istituti scolastici (3 Istituti Comprensivi, 1 scuola secondaria di I grado, 4 scuole secondarie di II grado) dell'Emilia-Romagna, per un totale di $N = 50$ soggetti tra dirigenti scolastici e insegnanti;
- un intero collegio docenti, per un totale di $N = 73$ insegnanti.

Aree di indagine e strategie di analisi dei dati

Come anticipato, una prima area di indagine ha riguardato l'*analisi testuale* della Sezione 5 del RAV (Box "*Motivare la scelta delle priorità sulla base dei risultati dell'autovalutazione*") di tutti gli istituti scolastici dell'Emilia-Romagna ($N = 636$), distinguendo gli istituti appartenenti al primo ciclo di studi da quelli appartenenti al secondo ciclo. Questa analisi è stata realizzata con tre specifici obiettivi:

- 1) descrivere i tipi di scelte effettuate dagli istituti scolastici per il miglioramento (priorità, traguardi e obiettivi di processo).
- 2) descrivere le principali linee di intervento per il miglioramento individuate dagli istituti scolastici.
- 3) analizzare le *motivazioni rispetto alla scelta delle priorità*.

La seconda area di indagine ha coinvolto i componenti dei Nuclei di valutazione di 8 istituti scolastici mediante l'utilizzo dei seguenti metodi di indagine:

- analisi SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*) tesa a identificare e valutare i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità e le minacce dello strumento RAV. Tale analisi è stata realizzata dapprima mediante un *focus group* che ha coinvolto i Nuclei di valutazione e, in seguito, ponendo a confronto le percezioni dei membri dei Nuclei con quelle di un intero collegio docenti ($N = 73$);
- questionario per l'analisi del funzionamento educativo della scuola per inquadrare il processo di autovalutazione nella cornice di una più ampia riflessione sul grado di collegialità dei processi che hanno luogo

nell'organizzazione scolastica, con particolare attenzione alle aree Processi decisionali, Coordinamento e Comunicazione;

- intervista semi-strutturata per ricostruire il processo decisionale che ha accompagnato la stesura del RAV e l'identificazione delle priorità sulle quali agire;
- *focus group* teso a definire una mappa delle aree semantiche toccate nel commentare il processo di formulazione dei giudizi di valore e di scelta delle priorità identificate nel RAV;
- analisi SWOT incentrata sul processo di elaborazione del Piano di Miglioramento.

La terza area di indagine ha riguardato i dati relativi alle scelte per il miglioramento (priorità, traguardi e obiettivi di processo) presenti nel *database* ministeriale dei RAV dell'Emilia-Romagna e analizzati statisticamente allo scopo di descrivere gli ambiti di intervento scelti dagli istituti scolastici emiliano-romagnoli e le loro relazioni con alcune variabili di sfondo.

Risultati principali

Di seguito, per ovvie ragioni di spazio, sono presentati per punti i principali risultati della ricerca che permettono di rispondere ad alcuni degli interrogativi di apertura e di comprendere come la scuola e gli insegnanti abbiano interpretato, vissuto e utilizzato questo nuovo strumento nato per il miglioramento.

Chi non è dentro non capisce

Dai dati raccolti emerge con chiarezza come l'autovalutazione venga a oggi percepita come un'opportunità, soprattutto di impegno concreto nell'attuazione di un Piano di Miglioramento rispetto a diverse aree della propria proposta formativa e del funzionamento dell'organizzazione scolastica in genere, da parte di quanti si sono applicati in prima persona nella realizzazione di questo processo in quanto membri del Nucleo di Valutazione.

Gli insegnanti esterni a tale organo forniscono valutazioni significativamente più negative rispetto ai componenti del Nucleo di Valutazione della propria scuola, sia in riferimento al processo auto-valutativo che riguardo alle sue ricadute.

La forte apprensione per le implicazioni che questa nuova pratica comporta sembra scaturire da una notevole disparità nel grado di conoscenza dell'autovalutazione e dello strumento RAV tra chi ha contribuito a essi in prima persona e chi ne ha conosciuto soltanto i prodotti finali.

Un miglioramento fattibile

L'analisi statistica incrociata delle scelte di priorità e delle autovalutazioni di tutti gli istituti scolastici dell'Emilia-Romagna, effettuata per costruire uno sfondo interpretativo ai dati di tipo qualitativo, ha fatto emergere una loro elevata *propensione al miglioramento*. Effettivamente il 70,6% degli istituti scolastici affronta tutte o alcune delle criticità individuate, il 23,7% ha autovalutato positivamente tutte le aree di esito e ha deciso di intervenire su di esse per svilupparle e solo il 5,7% delle scuole, invece, ha deciso di non intervenire sulle aree di criticità, all'interno di una cornice di *fattibilità del miglioramento* alta e medio-alta (l'83,2% degli istituti ha scelto da 1 a 4 priorità di intervento).

Grafico 1 - Numero di istituti scolastici per propensione al miglioramento in Emilia-Romagna

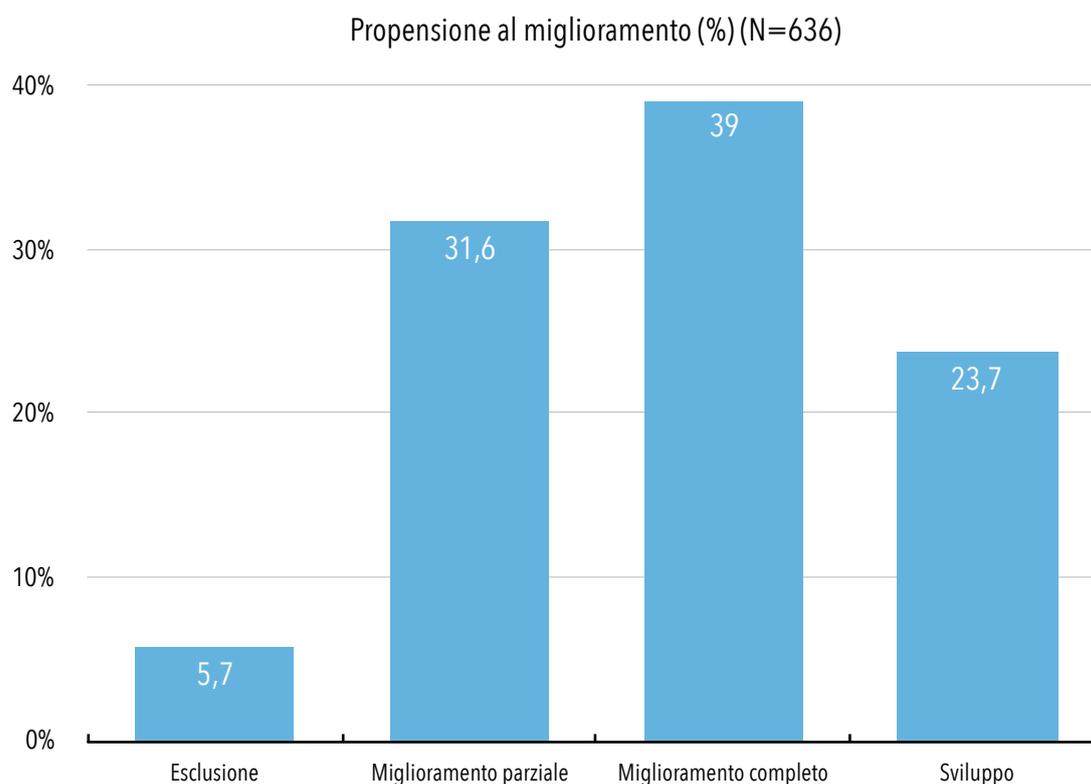
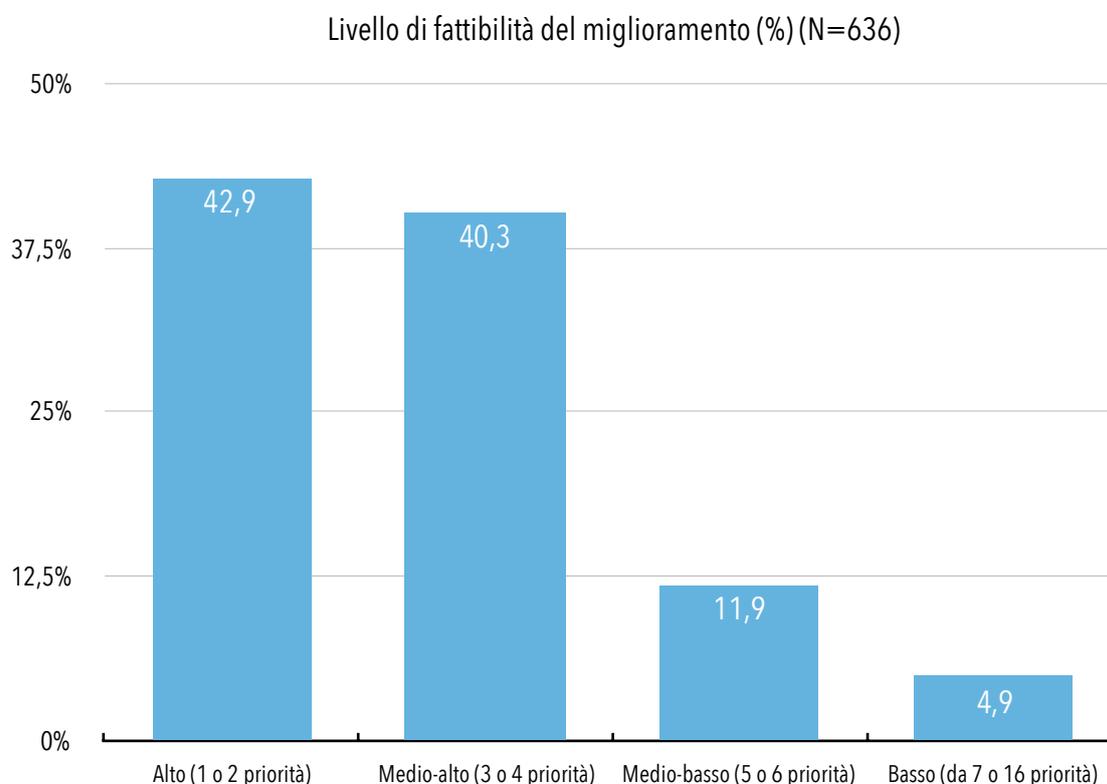


Grafico 2 - Numero di istituti scolastici per livello di fattibilità del miglioramento in Emilia-Romagna (valori percentuali)



Un processo percepito o agito in discontinuità

I dati, sia di tipo qualitativo che quantitativo, suggeriscono una debole consapevolezza della circolarità del processo che unisce Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), RAV e Piano di Miglioramento. I nessi che conducono dalla programmazione alla valutazione e, successivamente, al miglioramento hanno una natura ciclica che non emerge nella prospettiva dei Nuclei di Valutazione. Queste fasi vengono percepite come a sé stanti e in particolare il RAV emerge come elemento slegato da ciò su cui dovrebbe incentrarsi (valutazione dell'attuazione del PTOF) e da ciò che dovrebbe ispirare (Piano di Miglioramento). In altri casi, invece, la consapevolezza della continuità tra RAV e Piano di Miglioramento si rileva, ma in concomitanza con la consapevolezza di aver gestito la parte finale del RAV - quella della definizione delle priorità - con un approccio diverso da quello adottato per la stesura del Piano di Miglioramento, incentrato sulla fattibilità progettuale. Un esempio di quest'ultimo aspetto è riportato nel seguente stralcio tratto dalla trascrizione di un *focus group*.

TEMA	SOTTO-TEMA	STRALCIO DI TESTO
ELABORAZIONE DEL PIANO DI MIGLIORAMENTO	Fattibilità dell'azione di miglioramento	<i>"Noi avevamo il semaforo verde, ma abbiamo colto l'occasione siccome erano troppi gli obiettivi, [...] li abbiamo asciugati, li abbiamo riaccorpati e rivisti. [...]. Diciamo che la revisione era sulla fattibilità [...]. Soprattutto per il Piano di Miglioramento. Quando siamo andati a mettere le mani al Piano di Miglioramento, andando a strutturare le azioni conseguenti al Piano di Miglioramento abbiamo visto che era un'enormità il lavoro. Quindi... abbiamo fatto un pochino i conti realistici [...]. È un po' sovradimensionato... al di sopra delle nostre forze".</i>

Una scelta parziale...

L'analisi approfondita del processo decisionale adottato dai Nuclei di Valutazione nella predisposizione del RAV e del Piano di Miglioramento ha messo in luce la presenza di criticità legate al momento della scelta. Questa evidenza assume due declinazioni diverse: la limitata considerazione di un ventaglio di priorità alternative su cui agire e l'analisi parziale di dati concreti a supporto o smentita rispetto all'adeguatezza delle priorità scelte per le ragioni sotto descritte¹.

La tabella seguente mostra nella prima colonna il tema identificato, poi i sotto-temi che ne dettagliano il contenuto e, infine, uno stralcio di testo dell'intervista codificato in tale sotto-tema.

TEMA	SOTTO-TEMA	STRALCIO DI TESTO
CRITICITÀ NEL PROCESSO DI SCELTA DELLE PRIORITÀ INSERITE NEL RAV	Fattibilità come criterio principe nella scelta delle Priorità	<i>"Siamo tutti consapevoli che ci potessero essere delle alternative, ma alcune alternative non erano percorribili. Ci sono delle battaglie che si possono combattere e altre che sono dure da combattere e in questo momento bisognava fare un ragionamento con le risorse professionali che abbiamo".</i>
	Vincolo tempo che ha guidato le scelte	<i>"Io personalmente come diceva anche la collega ho sofferto per il tempo [...]. Mi son sentita delle deadline troppo pressanti, proprio perché siamo dei pionieri e quindi avevamo anche bisogno di capire meglio tutto".</i>

¹ Il contenuto delle interviste realizzate mediante *focus group* è stato utilizzato per condurre un'analisi tematica seguendo la procedura descritta da Braun V. e Clarke V. (*Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101, 2006) e basata su un processo di codifica in 6 fasi, volta a creare *pattern* di significato stabili, quindi temi e relativi sotto-temi, ripetuti all'interno dei dati.

Una scelta eteroguidata

Le criticità del processo decisionale sono state determinate principalmente dalla necessità, avvertita in maniera consistente dalle diverse scuole, di basare la scelta delle priorità sulla fattibilità dei percorsi da intraprendere, in termini di accesso alle risorse necessarie alla loro attuazione (come visto nella tabella precedente). Altro fattore che sembra *guidare* la scelta delle priorità è stata la percezione di non fattibilità dell'intervento migliorativo di fronte a situazioni problematiche (ad es. un disfunzionale orientamento in ingresso) le cui cause sono molteplici e solo in minima parte sotto il controllo diretto dell'istituto scolastico. Lo stralcio di testo seguente, tratto dalla trascrizione di un *focus group*, illustra questo aspetto.

TEMA	SOTTO-TEMA	STRALCIO DI TESTO
SCelta DELLE PRIORITÀ	<p> Criterio di scelta: fattibilità indipendente dalle risorse della scuola </p>	<p> <i> " Molto pericoloso sarebbe stato mettere le mani direttamente sui risultati scolastici quando il problema essenziale qua dentro era l'accesso per cattiva scelta dettata da problemi che noi non abbiamo gli strumenti per poter gestire [...]. Questo è un problema che noi di fatto riusciamo a gestire poco, perché noi li riceviamo così. [...] come possiamo andare a mettere le mani su una situazione su cui non interveniamo? [...] Sono questioni che si possono gestire solo per ambito o comunque su situazioni politiche più allargate [...] a livello regionale". </i> </p>

Alla ricerca di un monitoraggio oltre la scuola

I dati hanno fatto emergere la necessità di approfondire ulteriormente l'area dei risultati di apprendimento e dei risultati 'a distanza'. Si rileva una impossibilità di monitorare in maniera sistematica l'aderenza al consiglio orientativo fornito dalla scuola nel passaggio da un ordine di studio a quello successivo, ma anche la mancanza di informazioni relative ai risultati scolastici conseguiti. Le scuole avvertono l'indispensabilità di ottenere queste informazioni, e in più casi ricorrono a iniziative spontanee, poiché esse rappresentano un *feedback* a partire dal quale dovrebbero essere ri-orientate le strategie applicate in ambito didattico e le politiche interne relative all'orientamento. Più difficile appare invece (anche se i dati RAV lo consentirebbero) la capacità di riflettere criticamente su risultati di apprendimento in funzione delle scelte didattiche e organizzative della scuola.

Nella tabella seguente viene riportato il tema identificato mediante analisi tematica, i sotto-temi a esso afferenti e i relativi esempi di testo dell'intervista a un dirigente scolastico. Il rilievo di questo elemento di attenzione è, così come per i punti precedenti, principalmente imputabile al fatto che esso ricorre in maniera trasversale in tutti gli istituti scolastici coinvolti nel progetto.

TEMA	SOTTO-TEMA	STRALCIO DI TESTO
ESIGENZA DI MONITORARE CONTINUITÀ CON ORDINE SCOLASTICO PRECEDENTE E SUCCESSIVO	Monitorare i risultati a distanza per avere feedback di ritorno	<i>"E poi gli esiti dei risultati delle superiori che comunque ci sta, perché dobbiamo avere un feedback di ritorno [...]. È l'aver dei dati, la lettura dei dati di ritorno per quanto riguarda le attività con le superiori che ci interessa in questo momento in particolare [...]. Anche uno strumento che comunque, oltre alle prove Invalsi, è anche uno strumento di misurazione del nostro lavoro".</i>
	Iniziative autonome di dirigenti scolastici a insegnanti per trovare informazioni su risultati a distanza	<i>"I risultati a distanza io li avevo perché sono andata nelle scuole e ho chiesto 'mi servirebbero i dati dei miei ragazzi' per quello dico, non avevo lo strumento oggettivo [...]. Avevo il mio foglio di carta e io che scrivevo [...]. Vado a vedere di persona, una volta che mi presento di persona alla scuola, allora ti danno retta, altrimenti hanno altre mille cose da fare".</i>

Pratiche e cultura in evoluzione

L'analisi dei testi del RAV, così come le trascrizioni delle interazioni verbali intercorse durante i *focus group*, sembrano far emergere pratiche e cultura ancora in evoluzione e molto differenziate rispetto alla logica dell'autovalutazione e del miglioramento continuo, come documentano i risultati riportati nella tabella seguente.

TEMA	SOTTO-TEMA	STRALCIO DI TESTO
ESIGENZA DI MONITORARE CONTINUITÀ CON ORDINE SCOLASTICO PRECEDENTE E SUCCESSIVO	Documentazione	<i>"Dobbiamo mettere ordine in tutto quello che abbiamo fatto [...] cioè, la documentazione [...] questa effettivamente ci manca. Ecco questo è un elemento che è venuto fuori oggi. [...] la documentazione ci sarebbe servita per [...] illustrare meglio il tutto".</i>
	Linguaggio	<i>"Per poter lavorare [...] non è stato semplice [...] quando hai così tanta diversità diventa difficile anche perché lì bene che ci sono linguaggi diversi, cultura diversa: con una stessa parola intendiamo cose completamente diverse e quindi all'inizio è stato difficoltoso".</i>
	Scuola come organizzazione	<i>"La scuola è qualcosa di complesso, non è come una ditta. Non si possono individuare certi meccanismi univoci per cui tu li metti tutti in fila, ti crei una tabella e sei a posto. Qui ridurre tutto a una tabella è riduttivo".</i>
	Raccolta dei dati	<i>"Mi sono reso conto adesso, elaborando i dati, che ho esagerato con le domande [...] ne ho fatte tante perché volevo monitorare tante cose e alla fine per cercare tutto diventa anche un po' un problema andare a stringere e a vedere cosa fare".</i>

L'analisi dei testi del RAV di tutte le scuole dell'Emilia-Romagna divise per cicli di studio ha fatto emergere contenuti interessanti anche per quanto riguarda la presenza di elementi ricorrenti tra le scuole nel *giustificare la scelta* di una determinata priorità, nonché la presenza di termini utilizzati con grande frequenza esclusivamente in riferimento a una specifica priorità.

Un esempio dell'analisi lessicometrica sulla giustificazione alla scelta delle priorità riportata nella Sezione 5 del RAV è riportato di seguito mediante *word cloud*, una rappresentazione grafica nella quale la dimensione e la centralità delle parole sono proporzionali alla loro frequenza nel testo analizzato e può essere visualizzato il numero di occorrenze di ciascuna parola. A titolo di esempio, i *word cloud* seguenti rappresentano le parole più frequenti nel giustificare la scelta della priorità "*Risultati a distanza*" da parte delle scuole dell'Emilia-Romagna: a sinistra gli istituti appartenenti al primo ciclo ($N = 149$) e a destra il grafico relativo alle scuole del secondo ciclo ($N = 69$).

Figura 2 - Motivare la scelta delle priorità: analisi lessicometrica



Presentiamo a titolo esemplificativo le considerazioni a partire da uno di questi dati. In entrambi i grafici risultano particolarmente evidenti le parole '*risultati*' (che compare 128 volte nelle motivazioni alla scelta dei *risultati a distanza* delle scuole del primo ciclo e 66 volte in quelle delle scuole del secondo ciclo) e '*competenze*' (rispettivamente 137 e 57 volte). L'analisi puntuale del testo evidenzia come la scelta dei *risultati a distanza* si associ con grande frequenza alla

scelta di agire sulle *competenze chiave e di cittadinanza*. Ma non solo: sia nelle scuole di primo che in quelle di secondo ciclo l'intenzione di agire sui *risultati a distanza* si traduce nell'impegno a garantire l'adozione di strategie capaci di favorire l'acquisizione di competenze che possano garantire il successo nell'ordine di studi successivo, come si rileva dalla lettura del testo completo.

Cosa ci dicono i risultati della ricerca

La consistente mole di dati analizzati fa emergere con chiarezza lo sforzo, le difficoltà incontrate, ma anche la propensione al miglioramento delle scuole coinvolte.

In chiusura riprendiamo però alcuni punti di attenzione segnalati con forza dagli istituti scolastici che hanno preso parte alla ricerca, perché possono essere di aiuto per lo sviluppo futuro del processo:

- opportunità di inserimento del RAV nel normale funzionamento della scuola (e non come elemento sovrapposto) per facilitare il processo di cambiamento sottostante la logica del miglioramento continuo;
- necessità di intraprendere processi decisionali messi alla prova di analisi (anche sommarie) di tipo empirico (evitare le *scorciatoie decisionali* non supportate dai dati);
- necessità di concepire una programmazione basata sulle priorità tra gli obiettivi da perseguire (e non solo sulla fattibilità, ovvero sulla scelta di obiettivi meno ambiziosi per aumentare la probabilità di riuscita);
- opportunità di agire sulla base di informazioni relative alla efficacia e alla efficienza della scuola (l'assenza di informazione sull'esito delle proprie azioni rinforza la scelta di obiettivi collegati a risultati di breve termine).

Valore aggiunto - *effetto scuola* in Emilia-Romagna

di

Giovanni Desco

Dirigente dell'Ufficio IV- Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
giovanni.desco@istruzione.it

Paolo Davoli

Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
davoli@g.istruzione.it

Laura Casarosa

Docente presso l'Ufficio IV - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
laura.casarosa@istruzione.it

Parole chiave:

effetto scuola, valore aggiunto, autovalutazione, punteggio atteso, punteggio osservato, fattori endogeni, fattori esogeni

Keywords:

school effect, value added, self-assessment, expected score, observed score, endogenous factors, exogenous factors

Cosa è l'*effetto scuola*?

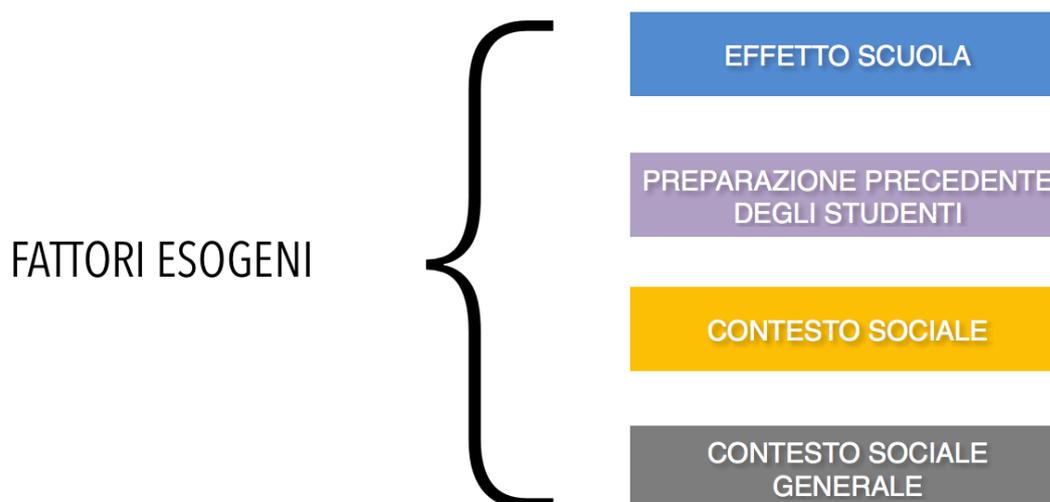
Quest'anno si è parlato spesso di valore aggiunto - *effetto scuola* in quanto, nel 2016 per la prima volta, l'Invalsi ha restituito questo dato alle scuole. Il D.P.R. 80/2013 dispone che le scuole, nel loro processo di autovalutazione⁴, debbano tenere conto anche dei dati sul valore aggiunto restituiti dall'Invalsi. Il livello di apprendimento raggiunto dagli studenti, infatti, non dipende esclusivamente dalle azioni pedagogico-didattiche messe in atto dalla scuola, ma è fortemente influenzato da variabili che esulano dal controllo diretto delle scuole: le misurazioni di valore aggiunto permettono quindi di esaminare il lavoro di una scuola a parità di condizioni esogene. È possibile pensare di scomporre l'esito di una prova standardizzata Invalsi (*il punteggio osservato*) in più parti (vedi figura 1), di cui le prime tre dipendono da condizioni esterne (esogene) sulle quali la scuola non può intervenire direttamente:

1. contesto sociale generale del territorio (*il punteggio atteso* per l'effetto del contesto generale in cui si colloca la scuola);
2. stato socio- economico culturale dello studente (il punteggio atteso per l'effetto del contesto familiare specifico del singolo studente);
3. preparazione pregressa dello studente (gli esiti di quello specifico studente nella rilevazione nazionale di *livello precedente*, ad esempio, quella di quinta primaria per uno studente di terza secondaria di I grado);
4. una parte determinata dall'*effetto scuola*, ossia

⁴ D.P.R. 80/2013, art. 6, lettera a), c. 1.

dall'insieme delle azioni poste in essere dalla scuola per la promozione degli apprendimenti: scelte didattico-metodologiche (aree 1-4 dei processi del RAV) e organizzazione della scuola (aree 1-4 dei processi del RAV).

Figura 1 - Composizione dei risultati di una prova



Grazie all'enorme mole di dati disponibili, con strumenti statistici è possibile stimare l'effetto medio di ciascun fattore esogeno sul risultato delle prove standardizzate: la differenza tra il risultato complessivo (risultato osservato) e il punteggio da attendersi per l'effetto dei fattori esogeni identifica il cosiddetto *effetto scuola*.

Ogni scuola può valutare il peso della propria azione sugli esiti dei propri allievi, al netto del peso dei fattori esterni che non dipendono dal controllo della scuola stessa.

L'*effetto scuola* deriva da un'operazione di sottrazione:

Punteggio osservato - punteggio atteso (sulla base dei fattori esogeni) = effetto scuola.

In questo modo viene preso in considerazione "il contributo specifico che la scuola dà all'apprendimento dei suoi allievi, al netto di tutti gli altri fattori che intervengono su di esso (...). Per usare un'espressione del linguaggio sportivo, prima di poter giudicare della qualità in termini di efficacia pedagogica e didattica è indispensabile 'livellare il terreno di gioco', mettere cioè le scuole sullo stesso

piano o, in altre parole, fare 'come se' avessero tutte la stessa popolazione di studenti"⁵.

Proprio perché il valore aggiunto prende in considerazione il contributo delle singole scuole all'apprendimento degli studenti, l'Invalsi, nella restituzione alle scuole, ha utilizzato la terminologia 'Effetto scuola'.

La consapevolezza della natura di tale indicatore, eminentemente statistica, induce a una prudente cautela nel trarre conclusioni affrettate dall'analisi dei risultati delle scuole riferiti a questo singolo indicatore.

Cosa viene restituito alle scuole?

L'*effetto scuola* è sempre riferito a ciò che viene misurato attraverso le prove standardizzate di italiano e matematica, ed è quindi riferito a quelle classi che svolgono la prova.

Queste sono le classi quinte della scuola primaria, le classi terze della scuola secondaria di I grado e le classi seconde della scuola secondaria di II grado.

L'*effetto scuola* non viene restituito con riferimento alle classi seconde della scuola primaria, in quanto non è disponibile alcun dato pregresso riferito ai fattori esogeni (quanto a carriera scolastica e prove standardizzate) rispetto al quale calcolare l'*effetto scuola*.

Semmai, i risultati delle prove di questa classe costituiscono il primo riferimento in base al quale calcolare l'*effetto scuola* in tutti gli anni successivi.

In base al valore complessivo di scuola che viene osservato, la scuola viene posizionata in una scala (figura 2) che va dall'*effetto scuola* positivo a quello negativo.

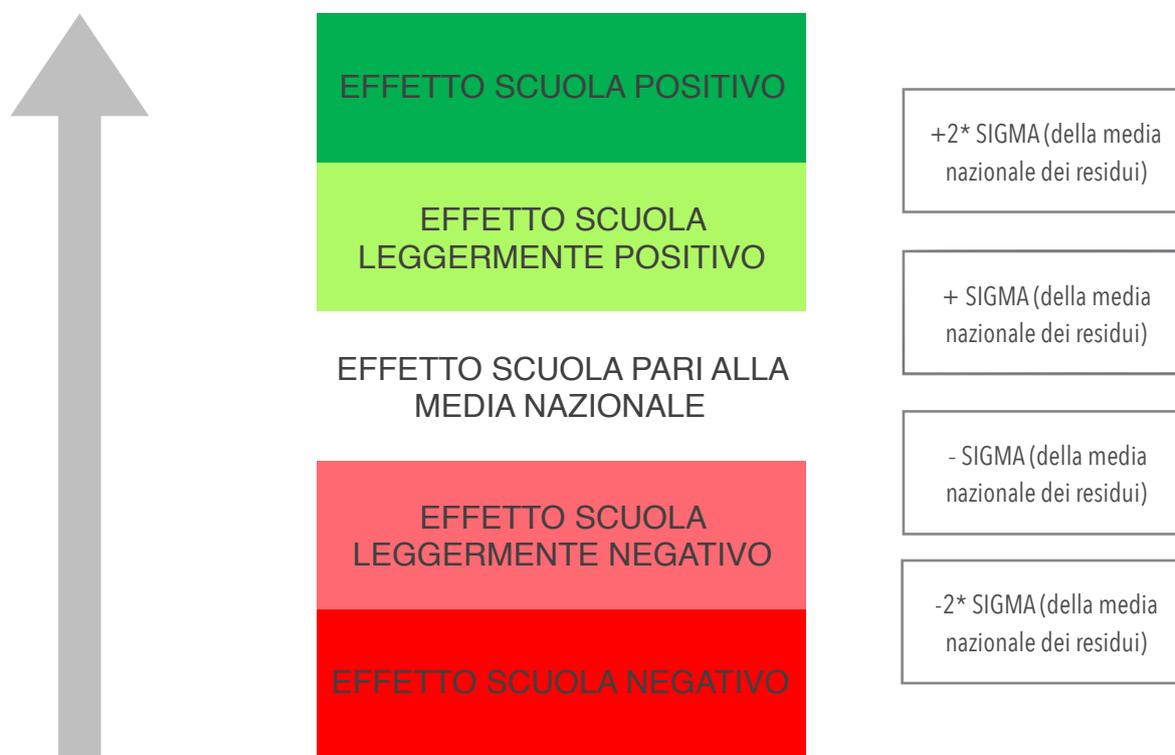
Se il valore aggiunto osservato è superiore alla media di riferimento, la scuola ottiene un *effetto scuola positivo*; se invece il punteggio medio osservato è inferiore a quello atteso, la scuola ottiene un *effetto negativo*.

La media di riferimento potrà essere di volta in volta quella nazionale, di macro-area, di regione.

Invalsi suddivide il posizionamento delle scuole in cinque livelli statistici (vedi figura 2): le scuole con *effetto scuola* 'pari' alla media nazionale (cioè entro più o meno una deviazione standard rispetto alla media, fascia bianca), 'leggermente' positivo o negativo (oltre una deviazione standard ma entro le due deviazioni standard, verde chiaro o rosso chiaro) e infine le due fasce esterne fortemente positivo o fortemente negativo (oltre le due deviazioni standard, verde scuro o rosso scuro).

⁵ Invalsi, Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2015-16.

Figura 2 - I cinque livelli dell'effetto scuola



Un valore aggiunto negativo non significa ovviamente che gli allievi di quella scuola stanno regredendo dal punto di vista degli apprendimenti, ma che l'incremento osservato è minore di quello ottenuto dalla media delle scuole del riferimento. Un primo obiettivo di un sistema scolastico efficace dovrebbe essere quello di avere scuole che presentano un *effetto scuola* pari alla media nazionale, avere cioè scuole che forniscono un servizio in media equivalente tra loro in base alla popolazione studentesca.

Un sistema scolastico maturo deve principalmente puntare ad avere le proprie scuole nella zona bianca, a fronte di risultati medi buoni.

Questo vuol dire che, a meno delle differenze determinate dalle diversità delle popolazioni scolastiche inserite nelle scuole, tutte le scuole o buona parte di esse sono ugualmente efficaci.

Un secondo fondamentale obiettivo è poi naturalmente che questa 'fascia media' sia qualitativamente elevata. L'effetto scuola, infatti, misura l'impatto dei processi messi in atto dalla scuola per la realizzazione dei propri obiettivi didattici e pedagogici, misura cioè l'efficacia relativa; è importante però non perdere mai l'attenzione sul punteggio in termini assoluti che gli alunni conseguono nelle prove standardizzate.

La scuola si deve quindi confrontare anche con l'efficacia in termini assoluti del suo operato in quanto, quando gli studenti proseguiranno gli studi o entreranno

nel mondo del lavoro, non verranno apprezzati i miglioramenti conseguiti dalla scuola, ma sarà importante come gli studenti spenderanno le competenze acquisite, al livello 'assoluto' cui sono state sviluppate.

L'effetto scuola può essere visto come un indicatore dell'efficacia della scuola, tolto l'effetto dei fattori esterni non modificabili, mentre il punteggio osservato rappresenta il livello di preparazione effettivamente raggiunto dagli allievi.

L'incrocio tra questi due indicatori (figura 3) restituisce una misura della qualità del lavoro di una scuola. Per questo l'Invalsi restituisce alle scuole una tabella a doppia entrata (figura 4) che tiene in considerazione oltre all'effetto scuola (efficacia relativa) anche il punteggio osservato (efficacia assoluta) nella prova standardizzata di italiano e matematica.

Figura 3 - La combinazione dell'effetto scuola e dei punteggi osservati

	<i>EFFETTO SCUOLA POSITIVO</i>	<i>EFFETTO SCUOLA LEGGERMENTE POSITIVO</i>	<i>EFFETTO SCUOLA PARI ALLA MEDIA NAZIONALE</i>	<i>EFFETTO SCUOLA LEGGERMENTE NEGATIVO</i>	<i>EFFETTO SCUOLA NEGATIVO</i>
Punteggio osservato sopra la media	Apporto della scuola molto evidente. Risultati buoni	Apporto della scuola evidente. Risultati buoni	Apporto della scuola nella media. Risultati buoni	Apporto della scuola non adeguato Risultati buoni	Apporto della scuola inadeguato Risultati buoni
Punteggio osservato nella media	Apporto della scuola molto evidente. Risultati accettabili	Apporto della scuola evidente. Risultati accettabili	Apporto della scuola nella media. Risultati accettabili	Apporto della scuola non adeguato Risultati accettabili	Apporto della scuola inadeguato Risultati accettabili
Punteggio osservato sotto la media	Apporto della scuola molto evidente. Risultati da migliorare	Apporto della scuola evidente. Risultati da migliorare	Apporto della scuola nella media. Risultati da migliorare	Apporto della scuola non adeguato Risultati da migliorare	Apporto della scuola inadeguato Risultati da migliorare

Alle scuole viene effettivamente restituito un grafico come in figura 4, che riassume il loro posizionamento rispetto ai tre riferimenti geografici sopra citati.

Figura 4 - Le tabelle restituite alle scuole

Tavola 9A Italiano

Istituzione scolastica nel suo complesso					
Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio della regione Emilia-romagna	Effetto scuola positivo	Effetto scuola leggermente positivo	Effetto scuola pari alla media regionale	Effetto scuola leggermente negativo	Effetto scuola negativo
Sopra la media regionale ↑			✓		
Intorno alla media regionale ↔					
Sotto la media regionale ↓					

Istituzione scolastica nel suo complesso					
Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio della macroarea Nord est	Effetto scuola positivo	Effetto scuola leggermente positivo	Effetto scuola pari alla media della macroarea	Effetto scuola leggermente negativo	Effetto scuola negativo
Sopra la media della macroarea ↑			✓		
Intorno alla media della macroarea ↔					
Sotto la media della macroarea ↓					

Istituzione scolastica nel suo complesso					
Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio nazionale	Effetto scuola positivo	Effetto scuola leggermente positivo	Effetto scuola pari alla media nazionale	Effetto scuola leggermente negativo	Effetto scuola negativo
Sopra la media nazionale ↑			✓		
Intorno alla media nazionale ↔					
Sotto la media nazionale ↓					

L'incrocio di queste due grandezze permette alle scuole di riflettere contestualmente sia in termini di efficacia relativa (valore aggiunto/effetto scuola) che in termini di efficacia assoluta (risultati nelle prove standardizzate).

È possibile immaginare una linea in cui a un estremo si trovano le scuole che hanno ottenuto il massimo in termini di efficacia relativa e assoluta (in alto a sinistra, colorate in verde), all'altro, opposto, ci sono invece quelle che hanno ottenuto un *effetto scuola negativo* e un punteggio nelle prove sotto la media (in basso a destra, colorate in rosso).

Effetto scuola in Emilia-Romagna

Vediamo ora come si distribuiscono le scuole dell'Emilia-Romagna in termini di valore aggiunto, confrontandoci sia con la dimensione nazionale sia con quella che Invalsi chiama la macro-area.

Nel Nord-Est, oltre all'Emilia-Romagna, ci sono Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Trentino-Alto Adige: si tratta delle regioni di punta del sistema nazionale nelle prove Invalsi, quelle che normalmente capitalizzano i risultati migliori.

Un primo confronto può essere fatto tra le cinque macro-aree, presentate in tabella 1.

Tabella 1 - Effetto scuola confrontato tra le varie macro-aree (Emilia-Romagna nel Nord-Est). Valori in percentuale

	<i>Molto positivo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Nella media</i>	<i>Negativo</i>	<i>Molto negativo</i>
Nord-Ovest	0,7	12,8	79,9	4,8	1,7
Nord-Est	0,7	10,5	84,0	3,5	1,4
Centro	0,7	8,8	78,8	9,3	2,4
Sud	3,5	10,7	65,4	15,5	5,0
Sud e Isole	1,5	9,1	63,8	17,3	8,3

Risulta abbastanza evidente che il Nord-Est è la regione in cui il numero di scuole 'nella media' è maggiore (84%), seguito da Nord-Ovest e Centro (79-80%), e a una maggiore distanza da Sud e Sud e Isole (64-65%).

La 'campana' gaussiana sotto cui si collocano i dati dell'*effetto scuola* della nostra macro-area è quindi più stretta rispetto a quella delle altre macro-aree, a indicare una maggiore compattezza del comportamento delle nostre scuole e quindi una maggiore equità complessiva dei nostri sistemi regionali.

Si tratta di un dato positivo: uno studente riceve con più probabilità (84%) lo stesso trattamento in qualsiasi scuola della macro-area si iscriva, mentre in altre macro-aree la probabilità di un trattamento equo e standardizzato è minore (dal 64 all'80%).

Inoltre, se si osservano i dati delle scuole non nella media, prevalgono numericamente le scuole con *effetto scuola positivo* (più dell'11%) a scapito di quelle con *effetto scuola negativo* (circa il 5%), mentre in altre macro-aree lo spostamento è di segno opposto. Insomma, la 'campana' gaussiana del Nord-Est, oltre a essere più stretta e più equa, è anche più spostata verso i valori positivi.

Le scuole complessivamente coinvolte in Emilia-Romagna sono 409 istituti con classi V primaria, 354 istituti con classi III secondaria di I grado, 113 istituti con classi di seconda liceo, 103 istituti con classi di seconda tecnico e 66 istituti con classi di seconda professionale.

Utilizzando i dati forniti dall'Invalsi a livello regionale, sono state divise le scuole a seconda che avessero ottenuto un *effetto scuola* nella media, sopra la media (cioè positivo) o sotto la media (cioè negativo).

Questo lavoro è stato ripetuto per entrambe le prove (italiano e matematica) e per i tre livelli scolari per i quali viene esaminato l'*effetto scuola* (anno 5, quinta primaria; anno 8, terza secondaria di I grado; anno 10, seconda superiore): in tutto, quindi, sei ambiti di analisi.

Esaminando i dati riferiti solo alla regione, per ragioni che hanno il loro fondamento nelle modalità statistiche di suddivisione delle scuole nelle tre fasce, la percentuale di scuole dell'Emilia-Romagna che si colloca nella fascia con un effetto scuola pari alla media regionale è analoga nei sei ambiti di analisi, e spazia dal 67% al 77%. Per il rimanente 33-23% delle scuole in tutti i sei ambiti di analisi, la percentuale delle scuole nella fascia negativa e positiva è simile, con valori compresi tra il 10% e 17%: questo è un dato positivo, in quanto evidenzia un comportamento statisticamente neutrale suggerendo che non ci sono polarizzazioni improprie, soprattutto verso effetti scuola negativi.

È utile però fare un confronto dei dati regionali rispetto ai dati di macro area e ai dati nazionali. (figura 5-8). Questi numeri vanno letti con attenzione per non essere tratti in inganno. Infatti, se le scuole dell'Emilia-Romagna sono esaminate da sole, le 'code' positive e negative hanno valori fisiologici come sopra evidenziato; se invece sono inserite nel contesto nazionale le cose cambiano, in quanto potrebbero risultare in teoria, rispetto a quel contesto, tutte nella coda positiva, o tutte nella coda negativa, o tutte nella zona centrale mediana.

Ad esempio, un abbassamento della percentuale dei negativi passando dal regionale all'Italia significa che le scuole della regione con *effetto scuola negativo* sono in percentuale inferiore se paragonate a livello nazionale (in altri termini che mediamente le scuole dell'Emilia-Romagna operano meglio rispetto alle scuole del contesto nazionale).

Cosa si evince dal confronto con i dati nazionali?

- Una percentuale di scuole con *effetto scuola negativo* inferiore al dato nazionale in tutti gli ordini e tipologie di scuola. Negli istituti tecnici in italiano (figura 7) e negli istituti professionali in matematica (figura 8) l'*effetto scuola negativo* scompare del tutto se raffrontato alla media nazionale (quindi rispetto al contesto nazionale le scuole dell'Emilia-Romagna performano meglio).

- Un aumento della percentuale di scuole che hanno un effetto nella media (cioè le scuole dell'Emilia-Romagna hanno risultati medi maggiormente diffusi, e quindi una maggiore equità complessiva).

- Una contrazione dell'*effetto scuola positivo*: a fronte di meno scuole con effetto negativo ci sono meno scuole 'eccellenti', si tratta probabilmente dell'effetto dell'aumento delle scuole 'nella media'. La scuola secondaria di I grado in italiano (figura 5), i licei e gli istituti tecnici in matematica (figura 8) vedono invece un innalzamento della percentuale di scuole che ottengono un effetto positivo.

Molto più variegato (e in diversi casi di segno meno positivo) è il confronto con la macro-area di appartenenza (Nord-Est), in quanto è possibile osservare tre tipi di situazioni:

- conferma dei dati regionali a livello di macro-area come la scuola primaria in italiano (figura 5) e la scuola secondaria in matematica (figura 6) (siamo in linea con le scuole della macro- area);

- incremento dell'effetto scuola positivo e/o medio come la scuola secondaria di I grado in italiano (figura 5) e il liceo in matematica (figura 8) (siamo in condizioni migliori delle scuole della macro-area);

- innalzamento dell'effetto scuola negativo e diminuzione di quello nella media (questo significa una minore capacità delle nostre scuole di stare 'nella media' unita a un maggior numero di scuole con effetto negativo, rispetto al contesto del Nord-Est).

Particolare attenzione bisogna riserVARLA agli istituti professionali, che registrano una percentuale di scuole con effetto negativo che supera il 20% rispetto ai dati della macro-area Nord-Est (figure 7 e 8).

Giova comunque ricordare che l'effetto scuola negativo non è sinonimo di scuola che 'danneggia' i propri studenti facendone arretrare gli apprendimenti in termini assoluti, bensì di una scuola dove l'incremento osservato è minore di quello che ci si dovrebbe attendere da quella popolazione scolastica, secondo i modelli predittivi elaborati.

Figura 5 - Effetto scuola - italiano: I ciclo d'istruzione

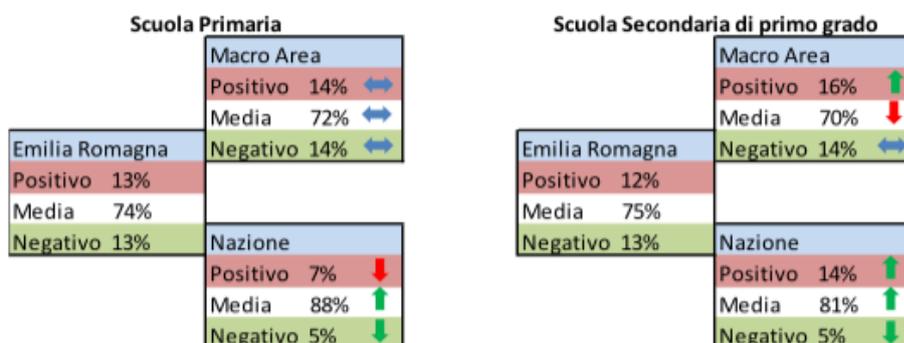


Figura 6 - Effetto scuola - matematica: I ciclo d'istruzione

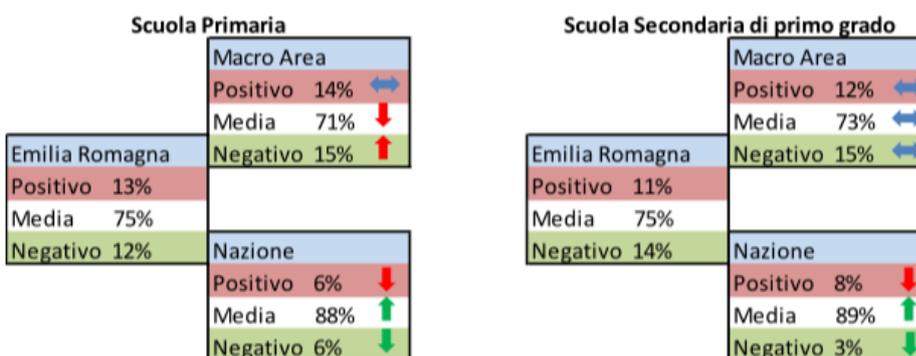


Figura 7 - Effetto scuola - italiano: Il ciclo d'istruzione

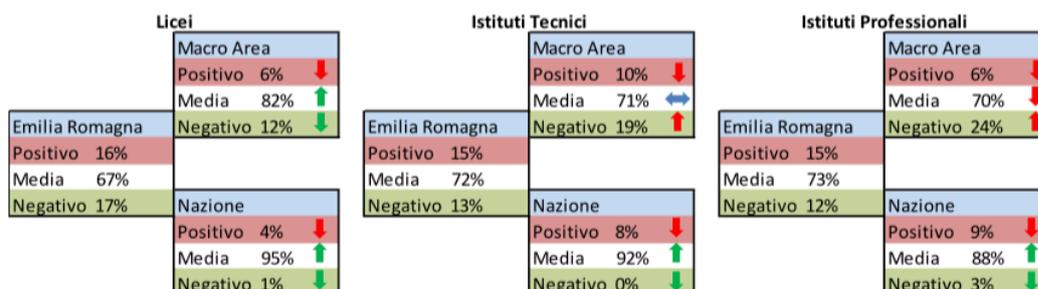
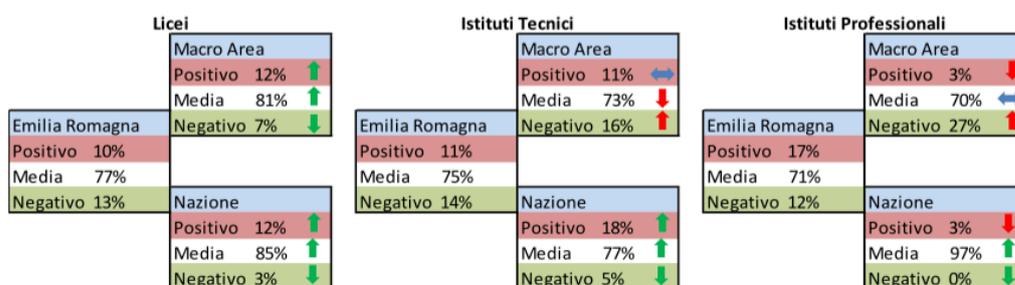


Figura 8 - Effetto scuola - matematica: Il ciclo di istruzione



Interazione tra effetto scuola e punteggio assoluto in regione

I dati sono poi stati utilizzati a livello regionale per osservare, nei vari gradi e tipologie di scuole, come si distribuisce l'effetto scuola in base al punteggio ottenuto (valori assoluti) nella prova standardizzata di italiano e matematica.

Vengono presentate due situazioni (figura 9 e 10) in quanto sono esplicative di cosa in generale succede correlando i valori sopra esposti.

Figura 9 - Italiano: classi 5 e scuola primaria. Correlazione tra punteggio osservato ed effetto scuola.

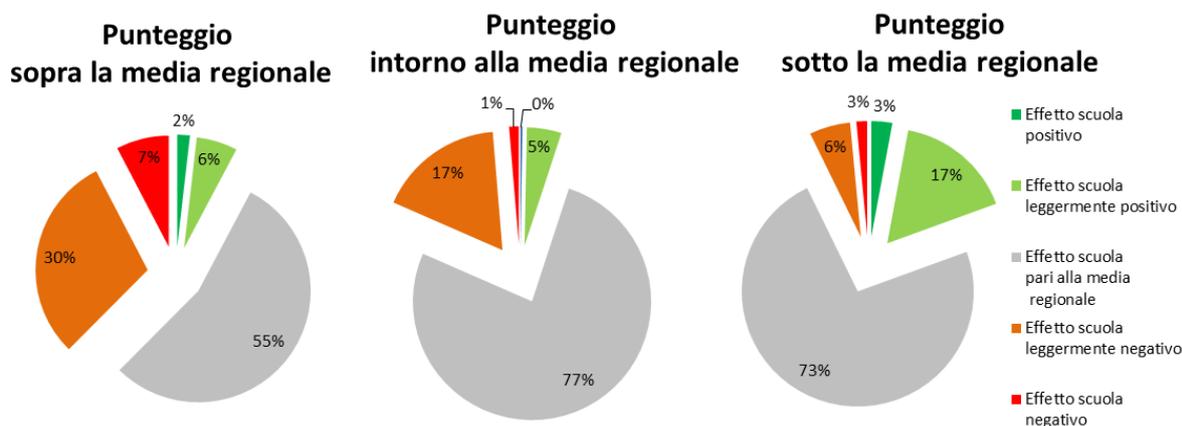
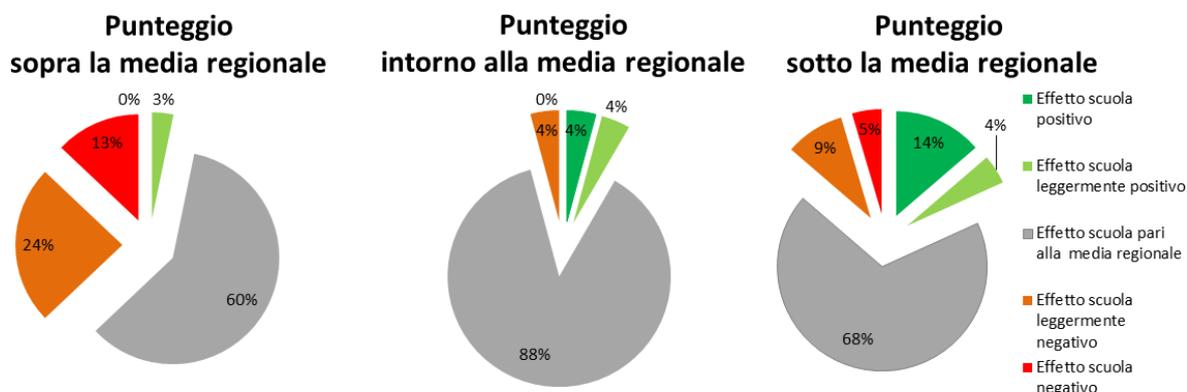


Figura 10 - Matematica: istituto professionale. Correlazione tra punteggio osservato ed effetto scuola



L'effetto scuola positivo è minore in presenza di risultati 'alti' nelle prove standardizzate e al contrario questo aumenta in presenza di risultati sotto la media.

Nel primo caso, si può incorrere in quello che viene definito 'effetto soffitto': se la popolazione studentesca ha ipoteticamente tutte quelle caratteristiche che a livello socio-culturale vengono definite alte, potrebbe essere più difficile osservare sensibili incrementi sopra la media.

Se per esempio, un allievo possiede elevate competenze linguistiche, queste potranno essere incrementate dalla sua permanenza a scuola, ma l'incremento che riuscirà a ottenere difficilmente sarà misurabile da una prova standardizzata.

Sarà necessaria una misurazione più individualizzata come la produzione orale o scritta che è difficilmente riconducibile a una correzione standardizzata.

È interessante osservare la maggiore divaricazione dell'effetto scuola, in presenza di punteggi sopra e sotto la media. Siccome l'ottica è sempre quella del miglioramento, sarebbe interessante lavorare sulle potenzialità ancora inesprese delle scuole.

È però possibile anche un'altra lettura. Se è vero che per una scuola che presenta punteggi alti potrebbe essere più difficile ottenere un *effetto scuola positivo*, tuttavia la percentuale elevata (37% in entrambi i grafici) di scuole con *effetto scuola negativo*, pur in presenza di punteggi nelle prove sopra la media, forse indica che quelle scuole tendono a 'sedersi sugli allori' di risultati scolastici già di buon livello.

Viceversa, la percentuale relativamente elevata (20% e 18% nei grafici precedenti) di scuole con effetto scuola positivo pur in presenza di punteggi nelle prove sotto la media suggerisce di chiedersi se a volte le scuole migliori non siano quelle che operano nelle condizioni peggiori, e se non valga la pena di investire risorse proprio in queste scuole più svantaggiate.

Nelle scuole, invece, dove è possibile osservare un effetto negativo insieme a un punteggio osservato nelle prove standardizzate sotto la media è necessaria una riflessione su quelli che sono definiti i fattori endogeni della scuola, cioè tutti quei processi organizzativi e didattici che la scuola mette in atto per 'incrementare' gli apprendimenti degli studenti; proprio attraverso un monitoraggio dell'*effetto scuola* nel tempo si potrà sapere se è stata intrapresa una strada efficace.

In altre parole, se una scuola con bassi punteggi nelle prove ha anche un *effetto scuola* sotto la media regionale, questa non potrà 'auto-assolversi' attribuendo l'intera spiegazione del 'basso punteggio' alle caratteristiche dei propri studenti (fattori esogeni), in quanto il valore aggiunto sotto la media regionale segnala che le scuole dell'Emilia-Romagna nelle stesse condizioni hanno comunque registrato mediamente un *effetto scuola* più elevato.

Molto spesso emerge l'interesse da parte delle scuole di confrontarsi su quelle 'buone pratiche' che hanno portato una scuola verso il miglioramento.

Forse prima, è più importante guardarsi all'interno in quanto può essere fallimentare 'esportare e riprodurre' una buona pratica in un contesto che non ha avviato quella riflessione che gli ha permesso di 'scegliere' e poi 'curare' quella strada che lo ha portato a risultati positivi.

La lettura della riflessione svolta in questo contributo deve tenere conto della novità dello strumento (che potrà subire una messa a punto negli anni prossimi) e soprattutto della novità della sua interpretazione, che ha bisogno di essere metabolizzata dalle scuole per capirne il contesto di utilizzo e le potenzialità.

La riflessione di una scuola sui dati delle prove standardizzate deve permetterle di passare da un'analisi quantitativa a una qualitativa per implementare tutti quei processi e progetti che hanno un impatto positivo sugli apprendimenti, e non solo, degli studenti.

Conoscere i propri dati su entrambi gli aspetti correlati tra loro (punteggi nelle prove e valore aggiunto) consente di formulare riflessioni più efficaci perché consente di confrontarsi con il contesto regionale sia in termini di punteggi nelle prove (valori assoluti) sia in termini di processo (valore aggiunto), restituendo una fotografia 'in movimento' e multidimensionale, evitando il rischio di enfatizzare uno solo dei due aspetti (tendenzialmente, quello che più gratifica).

Il miglioramento solidale: il progetto di Ricerca-Formazione-Azione

di

Paolo Davoli

Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna
davoli@g.istruzioneer.it

Giovanni Desco

Dirigente dell'Ufficio IV- Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
giovanni.desco@istruzione.it

Roberto Fiorini

Dirigente Scolastico dell'I.I.S. "Enrico Mattei"
di San Lazzaro di Savena (Bo)
roberto.fiorini@icloud.com

Parole chiave:

Sistema Nazionale di Valutazione, ricerca-
azione, formazione, Piani di
Miglioramento, griglia di osservazione

Keywords:

National Evaluation Program, research-
action, training, Improvement Plans,
observation form

Bentornata Ricerca-Form-Azione!

Il progetto di Ricerca-Formazione-Azione "La dimensione territoriale del miglioramento: una sfida solidale" nasce da un'iniziativa dell'Istituto di Istruzione Superiore "Mattei" di San Lazzaro di Savena (BO), in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, con finanziamento Miur ex legge 440/1997.

Il progetto realizzato nel 2016 (di seguito abbreviato in "Progetto 66", dal numero di docenti coinvolti) ha la finalità di approfondire i processi di pianificazione del miglioramento messi in atto dalle scuole statali dell'Emilia-Romagna con due poli di attenzione:

- offrire una "fotografia" a livello regionale dei processi messi in atto dalle scuole rispetto alla realizzazione dei Piani di Miglioramento (PdM) nel contesto del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), attraverso l'analisi della coerenza delle priorità e degli obiettivi di processo descritti nei Rapporto di Autovalutazione (RAV) e gli obiettivi di miglioramento delineati nei Piani di Miglioramento (PdM), tenendo conto anche della *mission* e identità delle scuole espresse nei Piani triennali dell'offerta formativa (PTOF). L'esigenza di costruire questa fotografia è tanto più urgente in quanto per i PdM, a differenza dei RAV, non è stato impostato un format nazionale obbligatorio, né è stato possibile approntare un *data-base* nazionale 'navigabile';
- favorire la consapevolezza diffusa delle dinamiche di valutazione e miglioramento continuo, per una disseminazione a rete,

formando un gruppo di docenti esperti coi quali avviare processi di disseminazione e formazione 'a cascata' sul territorio regionale.

Perché una ricerca? Nel 2014-15 l'USR E-R ha svolto azioni regionali per il SNV con il coinvolgimento capillare di tutte le istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna, azioni ispirate al modello del *'no one left behind'* che ha alimentato le politiche scolastiche dell'ultimo quindicennio.

Sono stati svolti oltre 80 seminari, con 1200 docenti coinvolti, 600 scuole del sistema pubblico statale e paritario partecipanti. È stato importante che le istituzioni scolastiche fossero coinvolte nella fase di avvio del SNV, cosa poi effettivamente riscontrata con la compilazione del RAV da parte del 100% delle scuole statali a giugno 2015.

Il "Progetto 66", qui presentato, ha avuto una logica differente, ma altrettanto diffusiva: quella di formare docenti che potessero poi essere identificati come risorsa per l'attuazione di politiche di miglioramento nei territori, valorizzando anche la nascita in Emilia-Romagna dei 22 ambiti previsti nella legge 107/2015 e delle loro reti. Interessava focalizzare non solo il RAV ma anche e soprattutto le azioni di miglioramento, esaminandone la coerenza con l'autocoscienza dell'identità delle scuole: il PdM è in realtà il vero obiettivo di tutto il RAV, perché non ha senso fare analisi (RAV), se non per capire in che direzione andare. Interessava fare formazione-ricerca, attiva e sul campo, che consentisse anche di ottenere una fotografia dello stato delle scuole dell'Emilia-Romagna.

In realtà, una ricerca 'pura' avrebbe potuto essere commissionata direttamente a un dipartimento universitario, senza il coinvolgimento dei 66 docenti, ma investire sul capitale umano nella scuola è sempre un buon investimento.

Anche la scelta di un progetto di ricerca-azione ha comunque bisogno di un disegno progettuale e di strumenti di indagine. Con il consenso delle rispettive organizzazioni, sono state individuate due ricercatrici, provenienti rispettivamente da Invalsi e Indire, con diversa formazione: la prima con competenze sociologiche e metodologiche, esperta di processi di valutazione-autovalutazione, la seconda con competenze psicologiche e formative, esperta dei processi di miglioramento scolastico.

Il progetto si è sviluppato in due momenti:

- il progetto vero e proprio, con varie fasi tra giugno e dicembre 2016; questo primo momento si è svolto a cavallo tra una legge 107/2015 già esistente e alcune azioni applicative non ancora esplicitate (ad esempio, i nuovi 22 ambiti territoriali in Emilia-Romagna sono stati definiti poche settimane prima della partenza del progetto);
- un secondo momento di disseminazione sui territori tra marzo e maggio 2017 (il momento in cui scriviamo), con possibili sviluppi successivi.

Le scelte del progetto: RAV, PTOF e PdM come documenti della progettazione strategica delle scuole

Insieme alle ricercatrici, e con la loro supervisione scientifica, è stato elaborato un modello di ricerca basato su una griglia di osservazione. Sono stati esaminati i documenti di progettazione di 20 scuole statali scelte sulla base di un campionamento ragionato, esame da cui è scaturita una griglia di lettura dei tre documenti considerati centrali per l'identità della scuola, sulla base dei quadri di riferimento per la progettazione partecipata e la pianificazione degli interventi strategici: il RAV, il PdM e il PTOF.

In particolare la griglia prevede l'esame della sezione V del RAV, che contiene le sintesi di priorità, traguardi obiettivi di processo della scuola nel medio periodo; non si è voluto entrare nel merito della coerenza interna del processo di autovalutazione in modo specifico, ma di come le scelte effettuate alla fine di questo siano state tenute in considerazione nella progettazione strategica del PdM e del PTOF.

Sul PTOF, la griglia prevede di esaminare come al suo interno vengano presentate identità e *mission* della scuola, al fine di identificare se queste siano in coerenza con le scelte strategiche effettuate.

Sul PdM, la griglia prevede la lettura integrale per osservare se e come questo documento è collegato al RAV e al PTOF.

Al gruppo di progetto interessavano questioni come "Di che qualità sono obiettivi e priorità del RAV? Quanto i PdM sono centrati e coerenti con il RAV e con l'identità della scuola?"

Nella predisposizione di questo strumento di osservazione si è utilizzato quindi un approccio semi-quantitativo.

Gli approcci di analisi quantitativa, infatti, sono certamente 'oggettivi' nel *report* dei dati, con esiti facilmente aggregabili e comunicabili.

Gli approcci qualitativi (ad esempio, un *focus group*), al contrario, sono più discorsivi e molto descrittivi della singola realtà, ma al prezzo di una difficile sintesi tra realtà differenti, oltre che di un tasso molto maggiore di soggettività.

La griglia di osservazione è stata dunque pensata per consentire di catturare in termini semi-quantitativi fattori qualitativi altrimenti difficilmente sintetizzabili, con un livello accettabile di 'inter-soggettività'.

La griglia prevedeva indicatori semi-strutturati, con tre tipi di domande:

- descrittive, osservatore-indipendenti (ad esempio, analizzare l'area delle priorità scelte dalla scuola, oppure la tipologia del PdM);
- interpretative, che implicavano una maggiore esposizione alla soggettività dell'osservatore, ma senza interventi valutativi (ad esempio, specificare l'area di pertinenza degli interventi di miglioramento);

- valutative, con una forte presenza della soggettività dell'osservatore (ad esempio, assegnare un *ranking* alla coerenza tra gli obiettivi e le priorità).

Negli ultimi due casi la griglia prevedeva scale Likert a 4 livelli (scala pari, in modo da forzare un giudizio complessivamente positivo o negativo).

Sono stati poi selezionati, mediante bando pubblico e in base ai requisiti del curriculum personale, 66 docenti denominati 'osservatori consapevoli' (vedi Allegato 1): il numero nasce dall'esigenza di garantire la presenza di tre osservatori (due del primo ciclo e uno del secondo ciclo) in ciascuno dei 22 nuovi ambiti territoriali, eventualmente ricorrendo a 'prestiti professionali' da ambiti vicini.

È chiaro che la complessità della griglia, l'esistenza di modelli teorici sottostanti il grado significativo di soggettività possibile nell'interpretazione delle domande in essa contenute richiedevano un momento di formazione e di coesione tra i 66 osservatori.

Questo è avvenuto con una formazione residenziale dall'8 al 10 settembre 2016 (*Summer School*), con momenti di plenaria e lavori di gruppo sugli scenari del SNV, sull'utilizzo della griglia di osservazione, anche servendosi di un "Glossario del progetto"; ciò con lo scopo prioritario di garantire la massima uniformità interpretativa da parte dei 66 docenti coinvolti.

I 66 osservatori sono quindi diventati gli attori principali del progetto. A ciascun osservatore sono state assegnate in modo casuale 7 o 8 scuole (del proprio ciclo di studi, ma non del proprio ambito territoriale) di cui analizzare i tre documenti (RAV, PdM e PTOF).

L'attività si è svolta da fine settembre a inizio novembre 2016, utilizzando la griglia di osservazione che ciascuna scuola aveva caricato sulla piattaforma *on line* "LimeSurvey" messa a disposizione su un server dell'USR E-R. Sono stati creati un indirizzo mail per le richieste di supporto da parte dei singoli osservatori e una *mailing list* per le comunicazioni dello staff di progetto, con un costante monitoraggio delle attività (sono transitate quasi 4.000 mail); è stata creata una *repository on line* con tutto il materiale documentale analizzato e inviato dagli osservatori.

Qualche specifica difficoltà è nata nel reperimento dei PdM. Mentre infatti il RAV è disponibile in ScuolaInChiaro, il PTOF è tradizionalmente presente sul sito della scuola; per i PdM non ci sono ancora prassi consolidate, tanto che per una piccola percentuale delle scuole (meno del 4%) non è stato possibile reperire il documento.

La lettura accurata dei tre documenti ha permesso di valorizzare il ruolo della documentazione dei processi, aspetto spesso problematico per l'organizzazione scolastica.

Ha anche promosso negli osservatori la consapevolezza dell'importanza di una progettazione unitaria e di una cultura condivisa della valutazione e del

miglioramento, obiettivo di formazione non meno centrale del progetto, a fianco all'obiettivo di ricerca.

Delle 535 scuole statali dell'Emilia-Romagna, sono state escluse dall'analisi alcune che erano state sottoposte a cavallo dell'estate 2016 a processi radicali di riorganizzazione, in quanto i documenti sopra citati si riferivano a scuole ora smembrate e riaggregate.

Questo ha comportato specifiche mancanze di informazioni sui nuovi comprensivi di Modena e Forlì città.

Sono invece state incluse nella ricerca scuole riorganizzate per 'allargamento' con nuovi plessi di limitate dimensioni.

L'osservazione ha quindi avuto carattere censuario, interessando tutte le scuole emiliano-romagnole; 41 osservatori hanno osservato 8 scuole, mentre 25 osservatori hanno osservato 7 scuole, per un totale di 503 istituzioni scolastiche (501 escludendo i due Convitti onnicomprensivi).

Lo spirito del progetto presupponeva che i dati fossero utilizzati solo in forma aggregata, senza cioè che venisse esaminata la *performance* organizzativa sul Piano di miglioramento della singola scuola. Questo per una serie di motivi:

- sia per mantenere il più possibile impregiudicati i documenti della singola scuola, evitando possibili comportamenti difensivi da parte delle scuole;
- sia perché l'analisi è stata solo documentale, senza alcun contatto con la realtà della singola scuola;
- sia perché per gli osservatori si trattava pur sempre anche di un momento di formazione personale (e non erano quindi necessariamente tutti valutatori esperti);
- sia perché l'esperienza della valutazione all'interno del SNV evidenzia che un giudizio affidabile non può nascere dalle percezioni di un singolo valutatore (in questo caso l'osservatore consapevole) ma solo dalla negoziazione di più soggetti, tipicamente tre.

La parte di 'ricerca' era consapevolmente voluta, ma la parte di 'formazione' degli osservatori era ritenuta altrettanto importante. Il 'fare squadra' tra gli osservatori, cioè identificarsi come 'corpo di consapevolezza' regionale, era un'altra dimensione ricercata, in parte anche autogestita da loro attraverso gruppi sui social e modalità di collaborazione informale.

A conclusione dell'osservazione, per il controllo di validità della griglia di analisi, è stata utilizzata la tecnica dell'osservazione in 'doppio cieco' per 24 delle scuole già esaminate: scelte in modo casuale, esse sono state assegnate per la seconda osservazione a osservatori a cui erano state attribuite inizialmente 7 scuole.

Questo ha consentito di rilevare in modo campionario l'affidabilità delle osservazioni svolte.

Gli esiti di tale controllo hanno confermato i giudizi già espressi dal primo osservatore per il 75%, confermando quindi l'obiettivo di contemperare valutazioni

semi-qualitative e intersoggettività, percentuale che aumenta ulteriormente polarizzando i giudizi su 'scala Likert' a 4 livelli in positivo/negativo. In conseguenza di questo controllo, sono stati identificati alcuni *item* della griglia meno affidabili (perché eccessivamente soggettivi o di ambigua interpretazione) tarandone la lettura nella successiva analisi dei dati.

Agli osservatori è stato infine sottoposto un questionario finale di analisi dei processi di ricerca e formazione.

L'esito di questi questionari è stato discusso con gli osservatori in un seminario loro riservato il 28 novembre 2016, dall'esito molto positivo relativamente alla consapevolezza sviluppata nel corso delle azioni.

Nei mesi di novembre e dicembre 2016 le due ricercatrici hanno condotto l'elaborazione e l'analisi dei dati contenuti nelle griglie di analisi e hanno redatto un report finale.

Dal punto di vista metodologico, si è proceduto con analisi mono e multivariate; per le analisi descrittive, laddove presenti modalità di risposta su 'scala Likert', sono state aggregate le modalità di risposta positive da un lato e le modalità negative dall'altro, creando quindi variabili *dummy* e restituendo una visione sintetica (positiva/negativa o di accordo/disaccordo) sui diversi aspetti esaminati.

Inoltre si è proceduto mediante analisi fattoriale esplorativa a individuare un indice del 'grado di completezza del PdM' rispetto al modello teorico iniziale, mediante il quale sono stati condotti ulteriori approfondimenti rispetto alla relazione tra questo indice e altre variabili ritenute significative.

Un'anteprima del *report* finale è stata presentata a un seminario di restituzione, rivolto a tutti i dirigenti scolastici dell'Emilia-Romagna, oltre che ai 66 osservatori, svoltosi il 15 dicembre 2016 presso l'Opificio Golinelli, che ha concluso la prima parte del progetto; in occasione del seminario sono stati anticipati alcuni macro-risultati. Il *report* è pubblicato come contributo in questo numero monografico e verrà pubblicato in una versione a stampa nella collana "I Quaderni dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna".

La disseminazione per un miglioramento solidale

Il secondo momento del progetto è stato rivolto alla disseminazione. Il seminario del 15 dicembre è servito quindi anche da rilancio, sia rispetto all'auto-consapevolezza che ciascuna scuola dell'Emilia-Romagna e tutte insieme devono sviluppare, sia rispetto a future azioni di formazione capillare per i docenti dei Nuclei Interni di Valutazione (NIV) delle scuole.

Nel gennaio 2017 sono stati ri-definiti, a cura degli Uffici Territoriali dell'USR E-R, i nuclei provinciali di supporto al SNV.

Per loro è stata organizzata una formazione residenziale a inizio marzo 2017 sugli esiti della ricerca-azione, gli sviluppi del SNV (incluse le nuove informazioni

disponibili sull'effetto-scuola e le prime visite esterne alle scuole), le prospettive di azione sui territori.

Una successiva formazione attiva, finalizzata alla disseminazione nei territori, è stata svolta nel mese di marzo 2017 per i 66 osservatori.

Tra aprile e maggio 2017, infine, i Nuclei di supporto provinciali SNV hanno realizzato seminari di disseminazione in ciascuno dei 22 ambiti territoriali, rivolti a due docenti dei NIV delle singole scuole, con un *format* comune. Gli obiettivi di questi seminari rivolti alle scuole erano molteplici:

1. condividere una fotografia dello stato dell'arte di RAV-PdM in Emilia-Romagna;
2. focalizzare sulla utilità di progettazione unitaria di PTOF-RAV- PdM come strumenti integrati e strategici;
3. focalizzare sulla qualità della definizione di priorità e obiettivi di processo del RAV;
4. focalizzare sulla completezza e fattibilità del PdM;
5. favorire conoscenza reciproca e comunità territoriale per scambio di buone pratiche per il miglioramento.

Il *format* prevedeva una sintesi iniziale sui risultati della ricerca-azione da parte di un dirigente tecnico o scolastico, per proseguire poi con un ampio spazio per lavori di gruppo condotti dai dirigenti scolastici dei Nuclei di supporto e da diversi 'osservatori'.

Ciascun docente dei NIV delle scuole ha potuto così applicare in prima persona la griglia di osservazione utilizzata dagli osservatori, in questo caso applicata ai documenti di una scuola 'case study' fuori regione, ma con un occhio anche alla propria scuola e alle scuole vicine, in un'ottica di miglioramento condiviso e solidale.

Si è quindi focalizzato sull'utilità di redigere in modo coerente e secondo una linea strategica unitaria RAV, PTOF e PdM, con l'analisi della coerenza tra priorità, motivazioni delle priorità, obiettivi di processo contenuti nel RAV e poi sulla fattibilità del PdM e della linea strategica che collega i tre documenti.

I 19 seminari (in tre casi si sono aggregati due ambiti) hanno visto una partecipazione elevatissima: circa un migliaio di docenti, che hanno rappresentato più del 90% delle scuole dell'Emilia-Romagna.

In accordo con le indicazioni del *Piano Nazionale per la Formazione*, ai docenti osservatori è stata rilasciata (secondo lo schema certificativo proposto dall'USR E-R) un'attestazione di svolgimento di un'Unità formativa per un totale di 80 ore (22 di formazione in presenza, 32 di ricerca/azione documentata, 10 di lavoro in rete, 6 di approfondimento personale e/o collegiale, 10 di documentazione e di restituzione).

Il "Progetto 66" aveva nei suoi obiettivi iniziali quello di favorire una consapevolezza, diffusa sul territorio, delle dinamiche di valutazione e

miglioramento continuo, formando un gruppo di docenti esperti per una disseminazione 'a rete'. Il progetto dunque, nei suoi due momenti di ricerca-azione e di disseminazione, si chiude aprendo nuove porte e direzioni di sviluppo sui territori.

Allegato 1. Osservatori Consapevoli

OSSERVATORE	CICLO	AMBITO	SCUOLA DI TITOLARITÀ
AMATO DANIELA	1	B03	I.C. PORRETTA TERME
BACARELLA ELENA	1	B02	I.C. GRANAROLO DELL'EMILIA
BALBONI ELENA	1	FE2	I.C. 3 - RENAZZO
BARALDI ELISABETTA	1	MO3	SMS FIORI
BAROZZI DANIELA	1	RE3	I.C. LAZZARO SPALLANZANI
BARTOLINI ANTONELLA	1	FC1	I.C. ROSETTI
BERGHELLA MONIA	1	B01	I.C. 5 BOLOGNA
BERNARDI MARIA PIA	1	PR1	I.C. FERRARI
BERNARDI BENEDETTA	1	RN2	I.C. VALLE DEL CONCA
BIGONDI BARBARA	1	B02	I.C. ANDREA FERRI
BINACCHI LEDA	2	RE1	I.I.S. BLAISE PASCAL
BOLELLI ANTONELLA	2	B02	I.I.S. ARCHIMEDE
BORGHI MARTA	1	FE2	I.C. 2 - GIOVANNI PASCOLI
BRAGLIA CINZIA MARIA	1	RE1	I.C. MATTEO MARIA BOIARDO
BUDA ANNA ROSA	2	RN1	I.T.T. MARCO POLO
CARDARELLI LORENZO	2	PR1	LICEO SCIENTIFICO E MUSICALE BERTOLUCCI
CARDILLO GIUSEPPINA	1	RE1	I.C. J.F.KENNEDY
CASAROSA LAURA	1	B03	I.C. CASALECCHIO CENTRO
CELLI ANNALISA	1	RN1	I.C. ALIGHIERI
CENINI DANIELE	1	PR2	I.C. GALILEI
CERRIGONE MARIA NICOLETTA	1	RE2	I.C. CORREGGIO 1
CHIERICI ALESSANDRA	2	PC1	LICEO SCIENTIFICO E MUSICALE BERTOLUCCI
CINO LUCIANA	2	FC2	LICEO CLASSICO VINCENZO MONTI
CIOTTI GIORGIO	2	RN2	I.I.S. P.GOBETTI
D'ANGELO SALVATORE D.	1	PR1	I.C. SANVITALE - FRA' SALIMBENE

DELMONTE STEFANO	2	RE2	LICEO MATILDE DI CANOSSA
FAZIANI ROBERTA	1	RA1	I.C. G.PASCOLI
FOGLI GIACINTA	2	FE1	I.T.C.G. G.MONACO DI POMPOSA
FOSCHI MONICA	1	RA2	I.C. FAENZA SAN ROCCO
GAETA ELENA	1	RA2	I.C. BERTI
GIANNINI SIMONETTA	1	FE1	I.C. N. 3 F.DE PISIS
GIBELLINI ALESSANDRA	1	MO3	I.C. N. 3 SUD
GIGLIOLI PIERINO	2	PC2	I.G.A. SECCHI
GOLINUCCI VALERIA	1	FC2	SMS "VIALE DELLA RESISTENZA"
GRAZIANI IVAN	1	FC1	I.C. SANTA SOFIA
GROSSI FABIO	1	PR2	I.C. DI SALSOMAGGIORE
GUERRA NICOLETTA	1	RE3	I.C. CORREGGIO 1
IUPPO DANIELA	1	BO4	I.C. 6 BOLOGNA
LENZI MARIAGRAZIA	2	RA2	LICEO SCIENTIFICO A.ORIANI
MAGNANI NICOLA	1	PC1	I.C. DI FELINO
MARTINESI GIORGIA	2	PR2	I.I.S. BERENINI
MIGLIOLI ANGELICA	2	MO3	I.I.S. G. A. CAVAZZI
MINAUDA ASSUNTA	2	FE2	I.S.I.T.U.BASSI-P.BURGATTI
NAPOLI CHIARA	2	BO3	IS MARIA MONTESSORI - L.DA VINCI
PAGNON PAOLO PIETRO	1	RA1	I.C. 1 INTERCOMUNALE RA-CERVIA
PALAZZI STEFANO	2	MO1	LICEI " MURATORI - SAN CARLO"
PALTRINIERI GERMANA	1	MO2	D.D. MIRANDOLA
PARISI GIANLUCA	2	FC1	I.T.I. MARCONI
PATELLA MARIA MADDALENA	1	RN1	I.C. ALBERTO MARVELLI
PELIZZARI ANNA	1	FE1	I.C. OSTELLATO
PRETI MARIA LUCIA	1	MO2	I.C. GASPARINI
PROIA MARIA TERESA	1	BO1	I.C. 7 BOLOGNA
PROVENZANI EMANUELA M.G.	1	PC1	I.C. U. AMALDI
ROSSI MANUELA	1	PC2	D.D. 4 PIACENZA
SERMASI CARLA	1	BO4	D.D. CASTEL SAN PIETRO TERME
SERRAVALL ROBERTA	1	MO1	I.C. 4 MODENA
SPAGNOLETTI FABIO	2	MO2	I.I.S. F.SELMI

STAMBOULIS ELECTRA	2	RA1	I.T.I. NULLO BALDINI
TECI MIRIAM	2	BO4	I.I.S. PAOLINI - CASSIANO DA IMOLA
TIOLI CRISTINA	1	RE2	I.C. 1 MODENA
TORTOLONE PIETRO	1	PC2	I.C. CORTEMAGGIORE
TOSI ROBERTA	2	BO1	LICEO SCIENTIFICO A.B.SABIN
VALZANIA CATIA	1	FC2	I.C. LONGIANO
VERGARI DONATA	2	RE3	I.C. CASTELLARANO
VERONESI PAOLA	1	MO1	I.C. 10 MODENA
VIGNOLI MIRKO	1	RN2	I.C. 9 FORLI

Analisi dei Piani di Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna

di

Michela Freddano

Ph.D., INVALSI
michela.freddano@invalsi.it

Sara Mori

Ph.D., INDIRE
s.mori@indire.it

Parole chiave:

Autovalutazione, miglioramento, Piano di Miglioramento, ricerca-azione

Keywords:

Self-Assessment, improvement, Improvement Plan, research-action

Introduzione

Questo capitolo presenta i principali risultati emersi dall'analisi condotta sul Rapporto di Autovalutazione (RAV; Invalsi, 2014), il Piano di Miglioramento (PdM) e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) delle scuole dell'Emilia-Romagna da parte dei sessantasei docenti coinvolti, in qualità di osservatori consapevoli, nel Progetto di formazione approvato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna⁶, proposto dall'Istituto di istruzione superiore "Mattei" di San Lazzaro di Savena (Bo). Questo progetto ha la duplice finalità di delineare quali processi sono messi in atto dalle scuole dell'Emilia-Romagna nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV, D.P.R. 80 del 28 marzo 2013) e di creare, attraverso una ricerca-azione, un *core group* regionale di docenti esperti nell'analisi dei documenti di pianificazione strategica e di valutazione della scuola, in grado poi di avviare una formazione a livello locale, negli ambiti territoriali. Nella ricerca-azione sono stati coinvolti 66 osservatori che, in seguito a una formazione residenziale, hanno analizzato nell'arco di un mese la Sezione 5 del RAV, il PdM e il PTOF di 7-8 scuole ciascuno, per un totale di 501 istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna: 66,5% del I ciclo, suddivise in 292 istituti comprensivi (58,3%), 27 scuole primarie (5,4%) e 14 scuole secondarie di I grado (2,8%); il restante 33,5% del II ciclo, ovvero 69 istituti di istruzione

⁶Nota n. 15465 del 12.12.2015 e, con modifiche e rimodulazione, nota 8649 del 28.06.2016.

superiore (13,8%), 49 licei (9,8%), 32 istituti tecnici (6,4%) e 18 istituti professionali (3,6%)⁷.

Agli osservatori sono state assegnate scuole del ciclo corrispondente al loro ruolo di servizio, ma non appartenenti al loro ambito territoriale.

Per l'analisi dei documenti sono stati predisposti una griglia di analisi strutturata, da compilare on line mediante l'uso del *software* "LimeSurvey", e un glossario dei termini chiave nell'ambito della pianificazione e valutazione a livello scolastico⁸.

Nello specifico, il capitolo delinea quali priorità e obiettivi di processo sono dichiarati dalle scuole nella Sezione 5 del RAV nella sua redazione più recente (gennaio 2016); quali obiettivi di miglioramento sono individuati dalle scuole e quali caratteristiche hanno i PdM, coerentemente con il modello assunto come riferimento, ovvero il ciclo di Deming (1986), in quanto suggerito da Indire alle scuole nella fase del SNV dedicata al miglioramento.

Al fine di attivare un processo efficace di progettazione e realizzazione del miglioramento, secondo il modello di Deming, la pianificazione strategica rimanda all'attivazione di un ciclo continuo di fasi che si articolano secondo una sequenza specifica: la pianificazione, cioè la definizione di obiettivi e azioni da svolgere; l'esecuzione, ossia la realizzazione delle attività pianificate e il monitoraggio delle stesse; la verifica, intesa come valutazione dei risultati ottenuti in relazione agli obiettivi previsti; la revisione, cioè la messa in atto di eventuali correzioni e gli sviluppi futuri delle azioni svolte.

Dal punto di vista metodologico, si è proceduto con analisi mono e multivariate; per le analisi descrittive, laddove presenti modalità di risposta su scala Likert, sono state aggregate le modalità di risposta positive da un lato e le modalità negative dall'altro, creando quindi variabili *dummy* e restituendo una visione sintetica positiva/negativa o di accordo/disaccordo sui diversi aspetti esaminati.

Inoltre si è proceduto mediante analisi fattoriale esplorativa a individuare un indice del grado di completezza del PdM rispetto al modello teorico iniziale, mediante il quale sono stati condotti ulteriori approfondimenti nell'ultimo paragrafo.

Le priorità e gli obiettivi di processo individuati dalle scuole nel RAV

L'analisi della Sezione 5 del RAV mostra che le scuole dell'Emilia-Romagna indicano, in media, 3 priorità, anche se il valore modale è pari a 2 (il 30,7% delle scuole) e il 50,0% delle scuole non supera le 3 priorità.

Tra le aree prescelte, prevale quella dei risultati scolastici (66,7%), seguita da

⁷ A queste si aggiungono due istituti onnicomprensivi che non rientrano nell'analisi dei dati. Per 21 scuole di cui non è stato possibile disporre del PdM, l'analisi è stata svolta, limitatamente ad alcune domande, sul PTOF.

⁸ Si vedano la *Griglia di analisi* e il *Glossario dei termini chiave della valutazione e della pianificazione strategica*.

competenze chiave e di cittadinanza (64,1%) e risultati nelle prove standardizzate nazionali (64,1%); per circa il 35,0% delle scuole, invece, le priorità si riferiscono all'area dei risultati a distanza.

Le differenze tra I e II ciclo sono maggiori nella prima area di esito, dove le scuole del II ciclo investono di più in termini di priorità (81,0%) rispetto a quelle del I ciclo (59,5%), e nei risultati nelle Rilevazioni nazionali, ove il 65,8% delle scuole del I ciclo sceglie almeno una priorità contro il 56,0% delle scuole del II ciclo.

Nell'ambito dei risultati scolastici, la priorità più indicata è quella del miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel complesso (33,8%), seguita dal miglioramento di alcune classi, plessi o indirizzi (21,3%), la quale mostra anche differenze tra i cicli: 14,7% delle scuole del I ciclo a fronte del 33,3% delle scuole del II ciclo.

Le scuole del II ciclo si mostrano decisamente più sensibili rispetto a quelle del I ciclo rispetto alle questioni della diminuzione degli abbandoni degli studenti (26,2% nel II ciclo vs il 2,4% del I ciclo) e del trasferimento degli studenti (10,1% del II ciclo vs 0,9% nel I ciclo).

Nell'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali, prevalgono priorità che riguardano sia Italiano sia Matematica (67,4%), con un'incidenza per il I ciclo (76,6%) rispetto al II ciclo (49,4%); segue l'ambito di Matematica (13,3%), in particolare per il II ciclo (16,1% vs 12,0% nel I ciclo), mentre soltanto il 4% per l'ambito dell'Italiano, senza differenze tra i cicli.

Riguardo alle competenze chiave e di cittadinanza, vi è una maggiore incidenza per le competenze nel complesso (35,4%), seguite da quelle sociali e civiche (25,0%); con un salto di circa 20 punti percentuali, segue la competenza di imparare a imparare (circa 5-6%); altre competenze, quali spirito di iniziativa e intraprendenza, competenza digitale, nelle lingue straniere, nella madrelingua, nella matematica, non raggiungono il 3% delle scuole.

Questo aspetto denota il fatto che non essendoci nel RAV indicatori di esito sulle competenze chiave e di cittadinanza forniti a livello centrale, è più difficile per le scuole individuare come priorità competenze chiave di cittadinanza specifiche.

Infine, per i risultati a distanza, vi sono più preferenze per il miglioramento dei risultati nel passaggio all'ordine di scuola successivo, specialmente per le scuole del I ciclo (15,0%) rispetto a quelle del II ciclo (5,4%), insieme all'aumento del consiglio orientativo al termine del I ciclo (9,0%); per il II ciclo invece il 9% delle scuole individua almeno una priorità a distanza relativa all'ottenimento di buoni risultati nel mercato del lavoro, seguita dal miglioramento dei risultati negli studi universitari (6,0%) e del numero degli studenti immatricolati all'Università (5,4%).

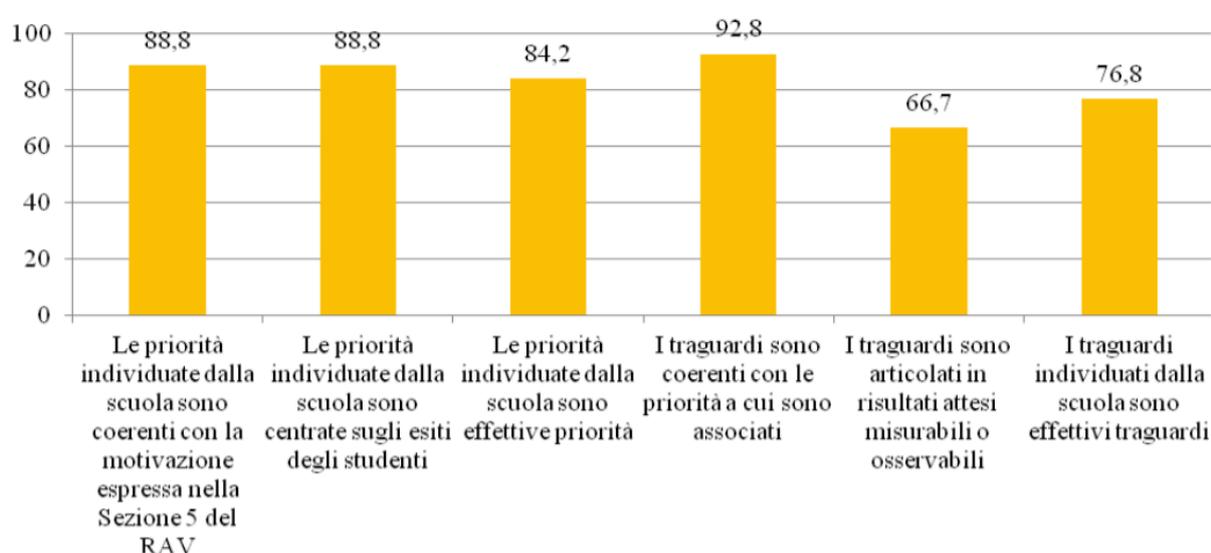
Riguardo alla coerenza tra priorità, traguardi e motivazioni espressi nella Sezione 5 del RAV, gli osservatori consapevoli valutano positivamente circa il 90%

delle scuole per aver centrato le priorità sugli esiti degli studenti e per la loro coerenza con la motivazione espressa.

Anche i traguardi sono ritenuti coerenti con le priorità cui essi sono associati per più del 90,0% delle scuole; tuttavia per il 23% delle scuole i traguardi che hanno delineato non sono ritenuti effettivi traguardi e per il 33% delle scuole i traguardi non sono stati declinati in modo misurabile.

Non emergono, invece, differenze forti tra cicli di scuola (cfr. Graf. 1).

Grafico 1 - Scuole per grado di accordo su alcuni aspetti relativi alle priorità individuate dalle scuole per ciclo scolastico (valori percentuali)



Nel RAV gli obiettivi di processo fanno riferimento a 7 aree di processo articolate in due macro- aree: delle pratiche educative e didattiche (Curricolo, progettazione e valutazione; Ambiente di apprendimento; Inclusione e differenziazione; Continuità e orientamento) e delle pratiche gestionali e organizzative - Orientamento strategico e organizzazione della scuola; Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie); (Invalsi, 2010; 2014).

La media degli obiettivi di processo per scuola è uguale a 8,3 anche se il valore più frequente (11,6% delle scuole) è 4 obiettivi di processo e il 50,0% delle scuole non supera i 7 obiettivi.

Rispetto alla prima dimensione, inerente alle pratiche educative e didattiche, quasi tutte le scuole individuano almeno un obiettivo di processo nell'area del curricolo, progettazione e valutazione (92,8%); seguita dalle restanti tre aree ove la numerosità delle scuole è sempre superiore o pari al 50%.

Non vi sono differenze tra cicli sia nell'area di curricolo, progettazione e valutazione sia nell'area di inclusione e differenziazione, pari circa al 50,0%. Emergono invece alcune differenze nell'area dell'ambiente di apprendimento, ove

le scuole del II ciclo sono in misura superiore di 6 punti percentuali a quelle del I ciclo (66,1% vs 60,7%) e nell'area di continuità e orientamento, ove tale gap è di circa 9 punti percentuali sempre a favore delle scuole del II ciclo (65,5% vs 54,4%).

Per quanto riguarda invece i processi gestionali e organizzativi, il totale delle scuole che individua almeno un obiettivo di processo è superiore al 50,0% soltanto per l'area dello sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (64,6%), con valori piuttosto simili tra I e II ciclo (63,4% per il I ciclo e 67,9% per il II ciclo). Emergono differenze invece per l'area di orientamento strategico e organizzazione della scuola (33,6% per il I ciclo e 49,4% per il II ciclo) e per quella di integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (37,2% per il I ciclo e 52,4% per il II ciclo).

Gli osservatori consapevoli percepiscono gli obiettivi di processo pertinenti rispetto all'area della priorità cui si riferiscono per l'88,6% delle scuole, con un'incidenza superiore per le scuole del I ciclo (91,6%) rispetto a quelle del II ciclo (82,7%).

Le aree nelle quali sono inseriti gli obiettivi di processo sono sostanzialmente uguali a quelle indicate nel PdM per gli obiettivi di miglioramento per l'82,4% delle scuole; sono formulati in modo chiaro per l'85,6% delle scuole del I ciclo e per il 74,4% delle scuole del II ciclo.

Tuttavia, per circa il 22% delle scuole, non sono collegati a una visione strategica dello sviluppo della scuola; per circa il 46,0% non sono in grado di spiegare in che modo si possano raggiungere le priorità; per circa il 34,0% sono sostanzialmente uguali alle priorità e, infine, per circa il 66,0% non hanno carattere innovativo (cfr. Graf. 2).

Grafico 2 - Scuole per giudizio positivo su alcuni aspetti relativi agli obiettivi di processo individuati dalle scuole per ciclo scolastico (valori percentuali)



Analisi dei Piani di Miglioramento

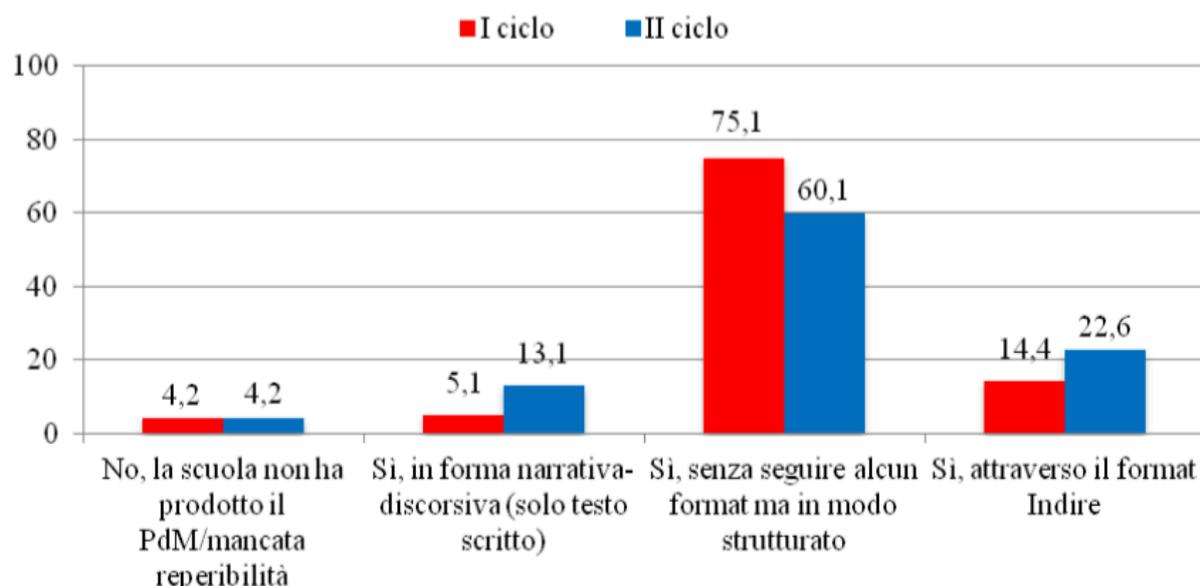
Nella raccolta dei documenti, sono pervenuti il Piano di Miglioramento (95,8%) e il PTOF (98,6%) di quasi tutte le scuole. Si tratta di documentazione riferita all'a.s. 2015-16 e/o al triennio 2015-2017.

La maggior parte delle scuole (62,0%) ha inserito il PdM all'interno del PTOF, come indicato dalla Legge 107/2015 c. 14.

Prevale la struttura del PdM che non segue alcun *format* predefinito ma che utilizza testi non continui, come tabelle, diagrammi, grafici e punti elenco (70,1%), con un'incidenza superiore per le scuole del I ciclo (75,1%) rispetto a quelle del II ciclo (60,1%): questo è un aspetto certamente positivo rispetto all'attività di pianificazione, tenuto conto che generalmente nei documenti delle scuole come nel POF prevale il formato carattere narrativo-discorsivo.

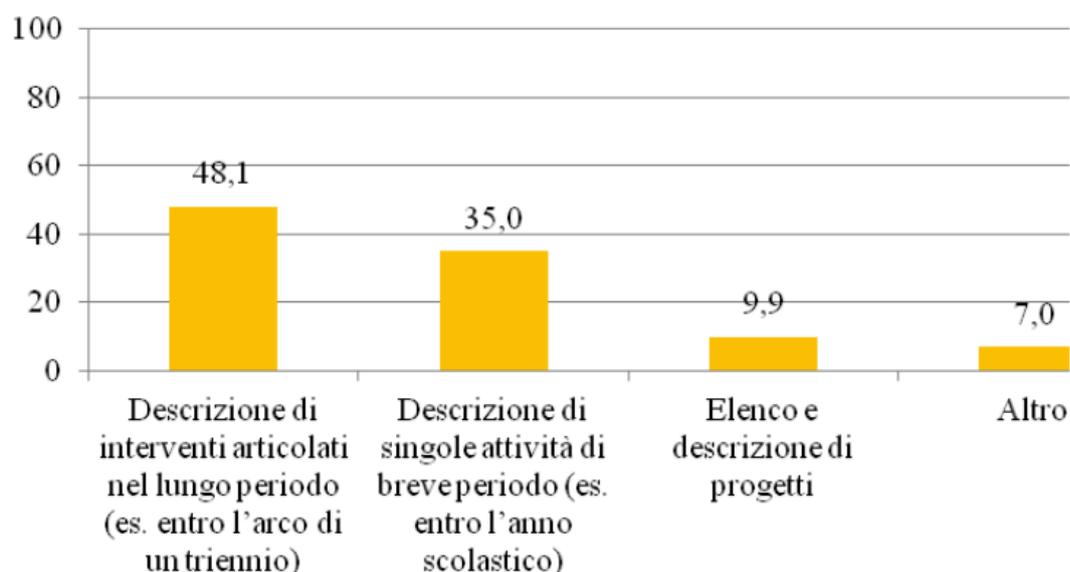
Nel II ciclo, una scuola ogni 4 ha seguito il *format* Indire, mentre una discreta numerosità di scuole (13,1%) ha strutturato il PdM in forma narrativa e senza seguire alcun *format* (cfr. Graf. 3).

Grafico 3 - Redazione e strutturazione del PdM per tipo di scuola (valori percentuali)



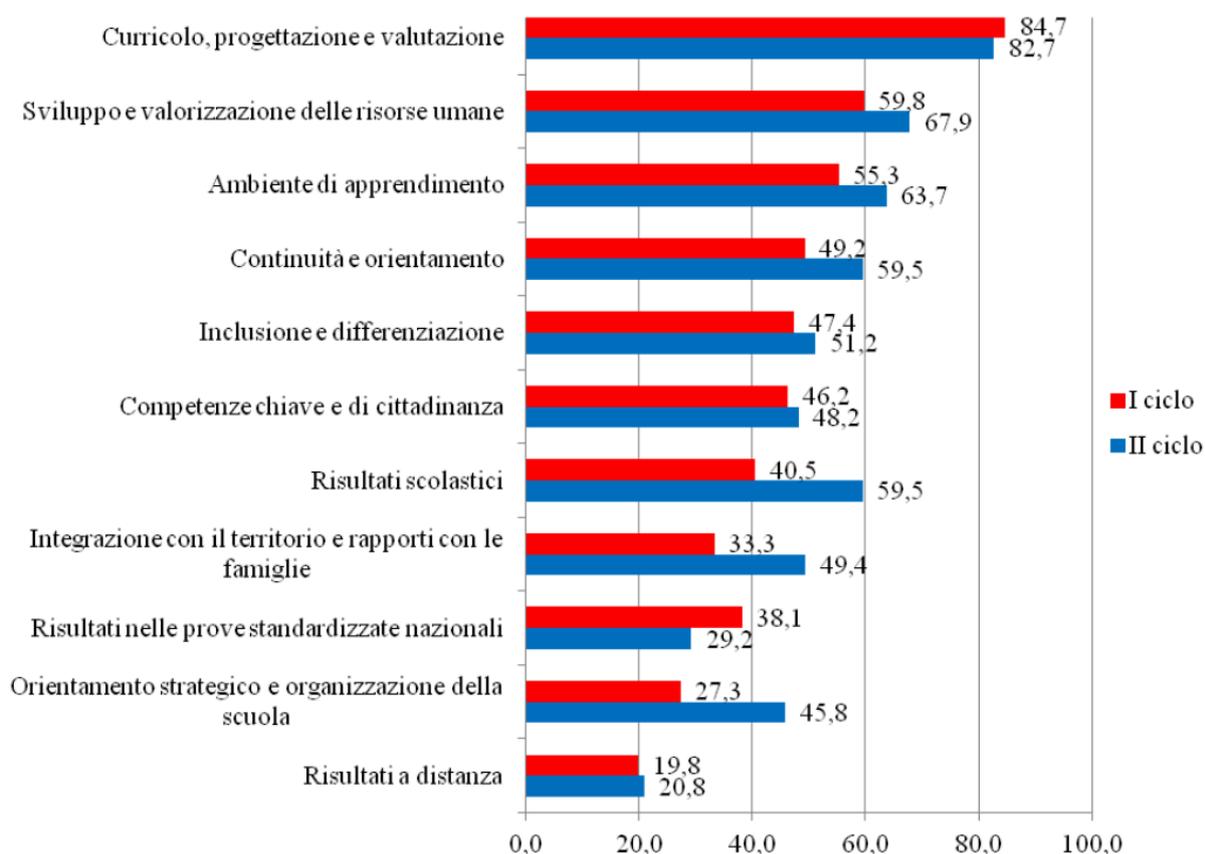
Circa la metà delle scuole descrive interventi di lungo periodo, entro l'arco di un triennio; il 35,0% delle scuole ha previsto la descrizione di singole attività di breve periodo (entro l'anno scolastico), mentre è emersa una minore presenza (9,9%) di presentazioni di progetti (cfr. Graf. 4).

Grafico 4 - Tipo di azioni prevalenti nel PdM rispetto alla temporalità e per tipo di scuola (valori percentuali)



Il Grafico 5 mostra la percentuale di scuole per attività di miglioramento per le aree del RAV, distinguendo tra I e II ciclo.

Grafico 5 - Scuole per attività di miglioramento per Aree del RAV in senso decrescente (valori percentuali)



L'84,7% delle scuole individua almeno un'attività nell'area delle pratiche educative e didattiche relativa a curriculum, progettazione e valutazione; seguita da quella delle pratiche organizzative dello sviluppo e valorizzazione delle risorse umane ma di ben 22 punti percentuali inferiore (62,5%).

Seguono per poco più del 50% delle scuole o simile le restanti aree delle pratiche didattiche quali l'ambiente di apprendimento, la continuità e l'orientamento e l'inclusione e differenziazione, senza sostanziali differenze tra i cicli.

Tra le aree di esito, spicca quella dei risultati scolastici per il 46,9% delle scuole, con una prevalenza delle scuole del II ciclo del 59,5%, un valore di 19,5 punti percentuali superiore rispetto alle scuole del I ciclo. Seguono le competenze chiave e di cittadinanza per il 46,9% delle scuole senza differenze tra i cicli.

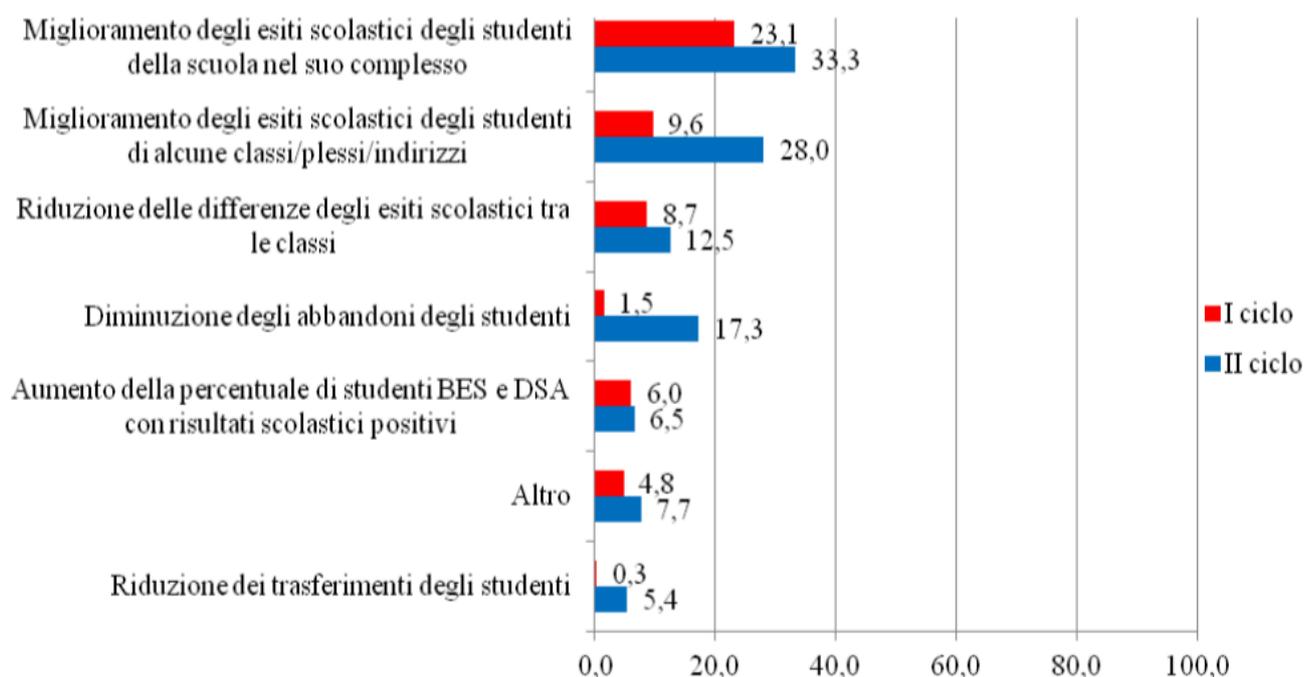
Le attività di miglioramento riguardanti le prove standardizzate nazionali interessano il 35,1% delle scuole, con una prevalenza delle scuole del I ciclo (38,1%) rispetto a quelle del II ciclo (29,2%); di contro, le scuole del II ciclo sono superiori numericamente rispetto a quelle del I ciclo nello scegliere attività di miglioramento riguardanti sia l'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie (49,4% vs 33,3%), sia l'orientamento strategico e l'organizzazione della scuola (45,8% vs 27,3%).

L'ambito più selezionato è quello del miglioramento degli esiti scolastici degli studenti della scuola nel complesso (26,5%), prevalentemente nel II ciclo (33,3%) rispetto al I ciclo (23,1%); segue il miglioramento di alcune classi, plessi o indirizzi (15,8%), nel quale ci sono differenze tra i cicli come già avvenuto nell'ambito delle priorità espresse nel RAV, con una prevalenza delle scuole del II ciclo (28,0%) rispetto a quelle del I ciclo (9,6%).

Segue la riduzione delle differenze degli esiti scolastici tra le classi (10,0%), la diminuzione degli abbandoni degli studenti (6,8%), attività di miglioramento propria delle scuole del II ciclo (17,3%) a fronte dell'1,5% delle scuole del I ciclo.

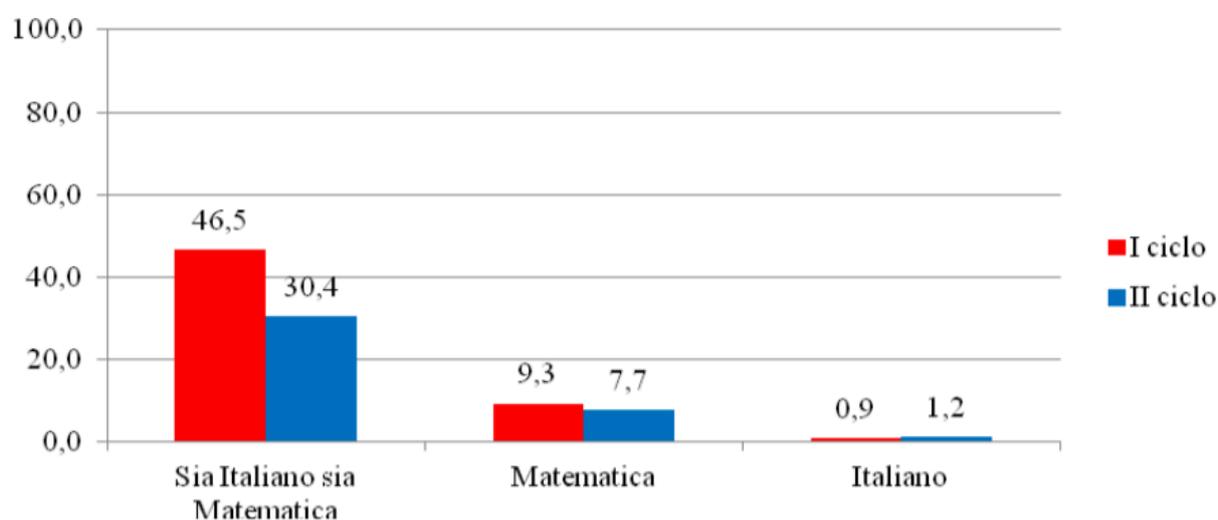
Tra le altre attività, emerge la riduzione dei trasferimenti degli studenti per 9 scuole del II ciclo (cfr. Graf. 6).

Grafico 6 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area dei risultati scolastici per ciclo scolastico (valori percentuali)



Coerentemente con le priorità presenti nel RAV, anche per quanto riguarda le attività di miglioramento, nell'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali, prevalgono le attività di miglioramento che riguardano sia Italiano e Matematica (41,4%), con un'incidenza per quanto riguarda il I ciclo (46,5%) rispetto al II ciclo (30,4%); segue l'ambito di Matematica (8,8%), mentre riguarda soltanto un ristretto numero di scuole (1,0%) l'attività di miglioramento sull'Italiano (cfr. Graf. 7).

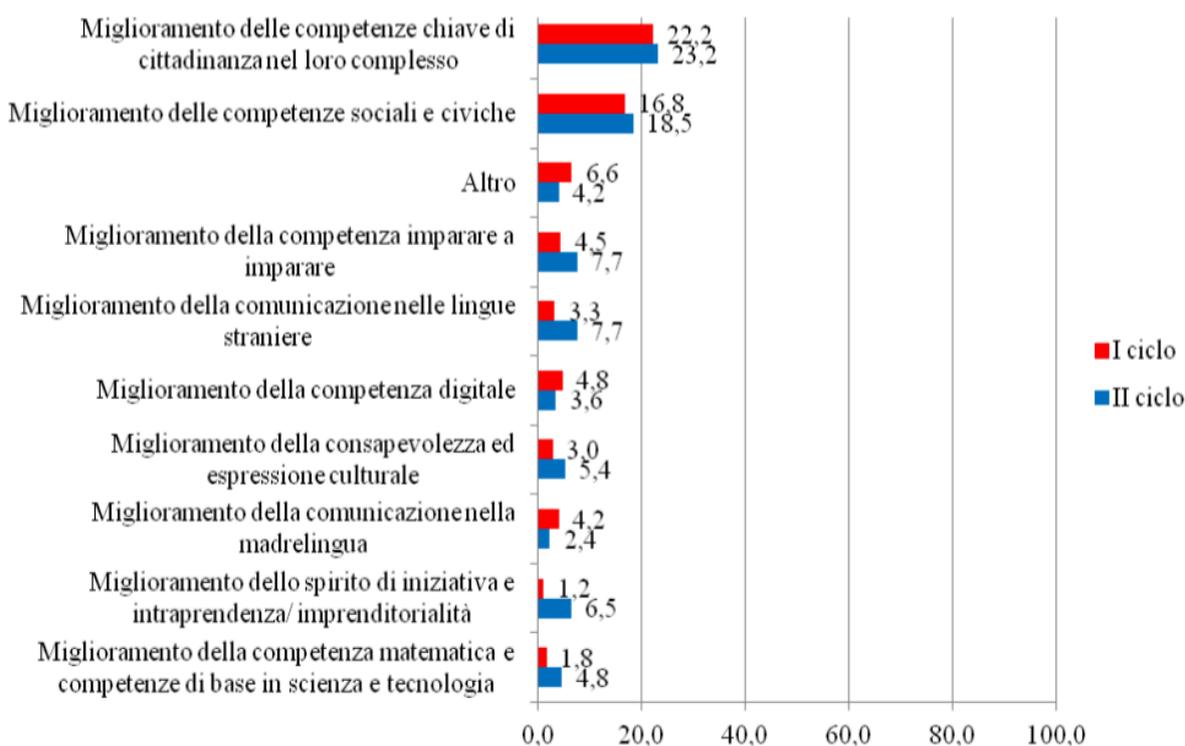
Grafico 7 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area dei risultati nelle prove standardizzate nazionali per ciclo scolastico (valori percentuali)



Sulle competenze chiave e di cittadinanza, prevalgono attività di miglioramento per le competenze chiave di cittadinanza nel loro complesso (22,6%), seguite dal miglioramento delle competenze sociali e civiche (17,4%) e di quelle inerenti all'imparare a imparare (5,6%), senza sostanziali differenze tra i cicli (cfr. Graf. 8).

Vi sono differenze per la comunicazione nelle lingue straniere (4,8%), che prevale nella scuola del II ciclo (7,7%) rispetto a quelle del I (3,3%); per lo spirito di iniziativa e intraprendenza/imprenditorialità (6,5% nel II ciclo e 1,2% nel I ciclo) e per la competenza matematica e in scienze e tecnologia (4,8% nel II ciclo e 1,8% nel I ciclo).

Grafico 8 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area delle competenze chiave e di cittadinanza per ciclo scolastico (valori percentuali)



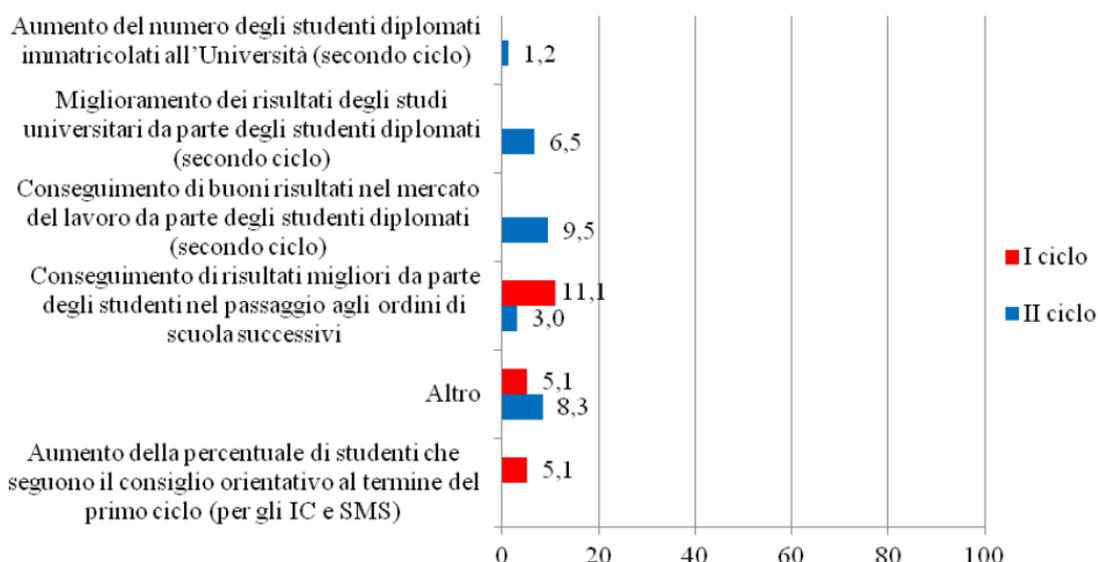
È interessante il fatto che a un impegno prioritario da parte delle scuole nell'area delle prove standardizzate (vd. Sez. 5 del RAV), non corrisponde tuttavia un altrettanto rilevante investimento nel miglioramento delle competenze chiave della madrelingua e di quelle matematiche, quando di contro una didattica per competenze dovrebbe essere l'ambito prescelto per il miglioramento del rendimento degli studenti nelle prove nazionali, che sono infatti legate alle indicazioni nazionali.

Nei risultati a distanza (cfr. Graf. 9) prevale il miglioramento dei risultati nel passaggio agli ordini di scuola successivi, specialmente per il I ciclo (11,1%)

rispetto al II ciclo (3,0%), insieme al consiglio orientativo al termine del I ciclo (5,1%); per il II ciclo invece il 9,5% delle scuole sceglie come attività di miglioramento il conseguimento di buoni risultati nel mercato del lavoro; quello dei risultati negli studi universitari (6,5%), mentre soltanto per due scuole si individua l'aumento del numero di diplomati immatricolati all'Università come attività di miglioramento.

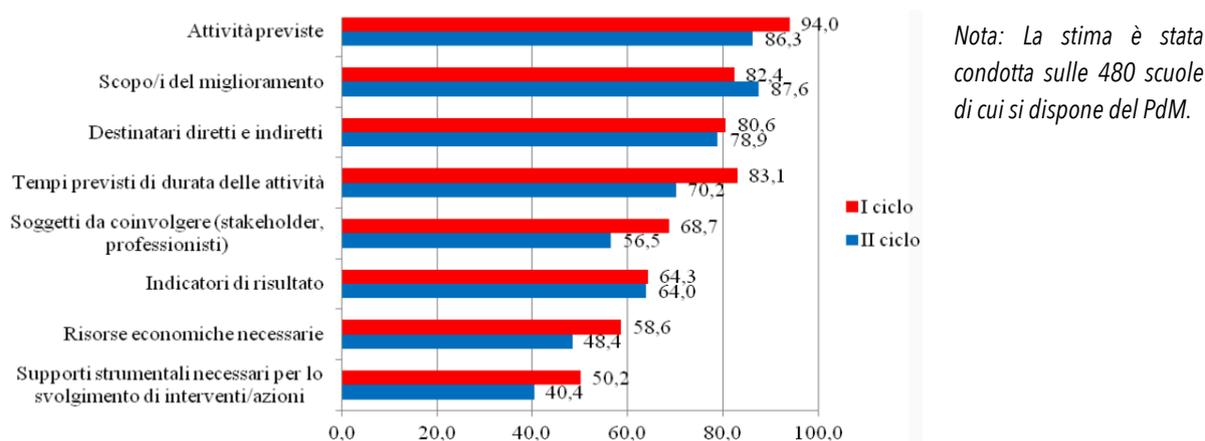
Questa scarsa scelta dell'uso dei risultati a distanza è dovuta, da una parte, alla mancanza di dati longitudinali, per cui è difficile tracciare le traiettorie degli studenti (specialmente di quelli in uscita) e, dall'altra, all'abitudine di progettare *hic et nunc* piuttosto che di proiettarsi verso il futuro.

Grafico 9 - Scuole per tipo di attività di miglioramento per l'area dei risultati a distanza per ciclo scolastico (valori percentuali)



Il Grafico 10 mostra la percentuale di scuole per presenza di aspetti relativi alla pianificazione del PdM.

Grafico 10 - Scuole per presenza di aspetti relativi alla pianificazione del PdM in ordine decrescente di presenza (valori percentuali).



In quasi tutte le scuole è presente una descrizione delle attività da svolgere; per l'84,2% si indica lo scopo del miglioramento e per l'80,0% sono indicati i destinatari diretti e indiretti.

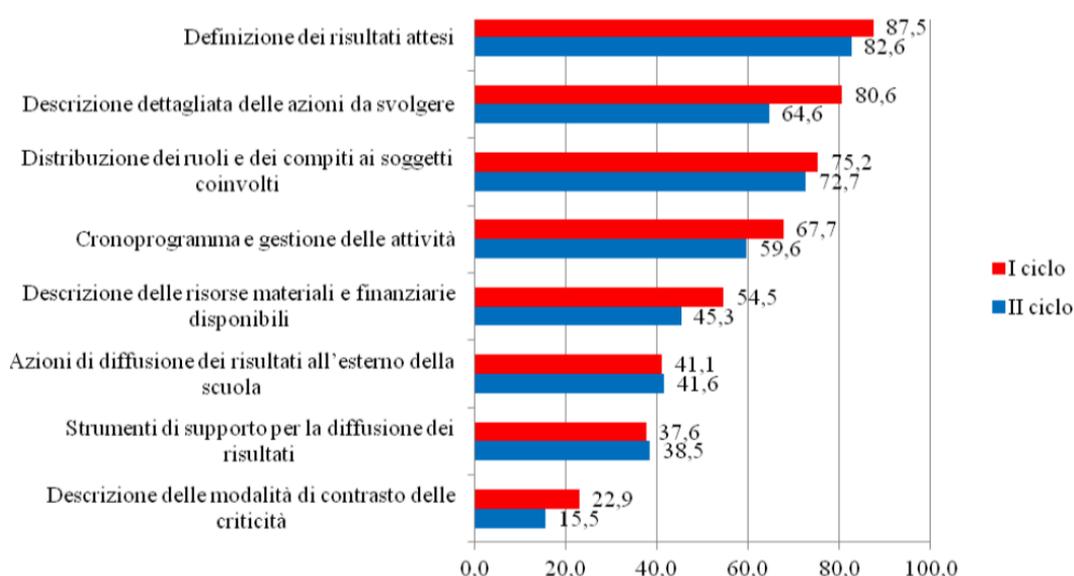
Per il 78,8% delle scuole sono presenti i tempi di durata delle attività, specialmente per le scuole del I ciclo (83,1%) rispetto a quelle del II ciclo (70,2%); per il 64,6% delle scuole si specifica quali sono i soggetti da coinvolgere, con una prevalenza anche in questo caso delle scuole del I ciclo (68,7%) rispetto a quelle del II (56,5%).

Gli indicatori di risultato sono presenti per circa il 64,0% delle scuole; mentre si riduce la percentuale di scuole per cui sono citati nei PdM le risorse economiche (55,2%) e i supporti strumentali necessari per lo svolgimento di interventi/azioni (46,9%).

Per quanto riguarda l'attuazione del PdM (cfr. Graf. 11), l'85,8% delle scuole definisce i risultati attesi; il 75,2% fa una descrizione dettagliata delle attività da svolgere, con una prevalenza delle scuole del I ciclo (80,6%) rispetto a quelle del II ciclo (64,6%); il 74,4% descrive in che modo sono distribuiti ruoli e compiti; il 65% definisce un crono-programma; il 51,5% la gestione delle attività e una descrizione delle risorse materiali e finanziarie disponibili.

Le azioni previste per la diffusione dei risultati all'esterno della scuola (41,3%), gli strumenti di supporto per la diffusione dei risultati (37,9%) e la descrizione delle modalità di contrasto delle criticità (20,4%) sono aspetti presenti in meno della metà delle scuole.

Grafico 11 - Scuole per presenza di aspetti relativi all'attuazione del PdM in ordine decrescente di presenza (valori percentuali)



Nota: La stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

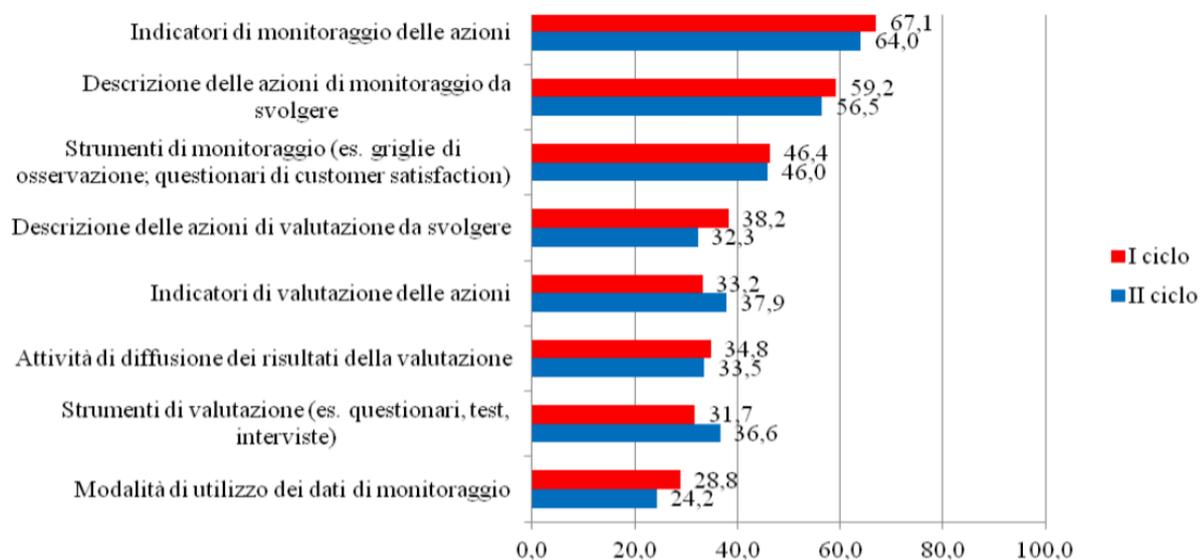
Riguardo al monitoraggio e alla valutazione, il Grafico 12 mostra che per più della metà delle scuole sono presenti indicatori di monitoraggio delle azioni (66%) e una descrizione delle azioni di monitoraggio da svolgere (58,3%).

Di contro le restanti attività interessano meno della metà delle scuole. Inoltre non emergono differenze sostanziali tra i cicli di scuola. L'aspetto meno presente è quello sulla modalità di uso dei dati di monitoraggio, di cui non dispone ben il 72,7% delle scuole.

È evidente come l'aspetto di monitoraggio e di valutazione sia anche quello più debole rispetto agli altri di pianificazione e di attuazione e come, di conseguenza, sia anche l'ambito da dover potenziare di più proprio in termini di valutazione e progettazione condivisa nell'ottica strategica come così vuole essere il PdM.

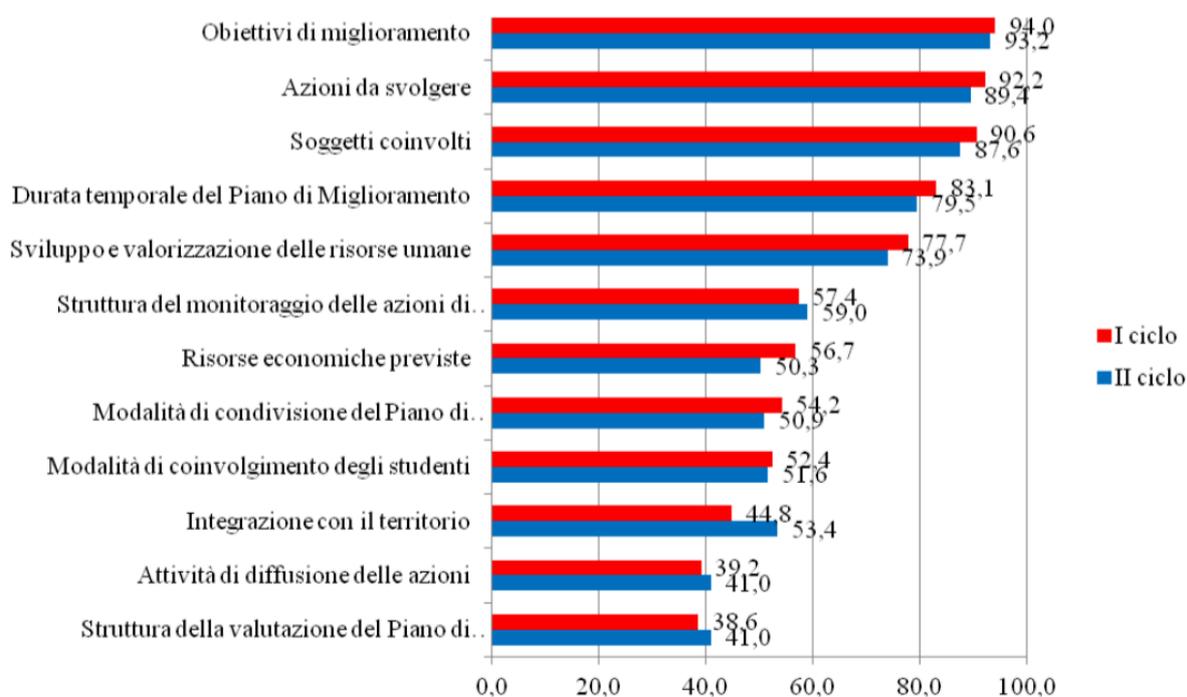
Questo aspetto si ripropone anche quando viene chiesto agli osservatori consapevoli di valutare il grado di fattibilità degli aspetti presenti nel PdM: gli aspetti legati o che comunque rimandano alla rendicontazione sociale si mostrano poco presenti nella maggior parte delle scuole esaminate (cfr. Graf. 13), in confronto a quanto emerge per gli aspetti legati più direttamente alla pianificazione.

Grafico 12 - Scuole per presenza di aspetti relativi al monitoraggio e alla valutazione presenti nel PdM (valori percentuali).



Nota: La stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

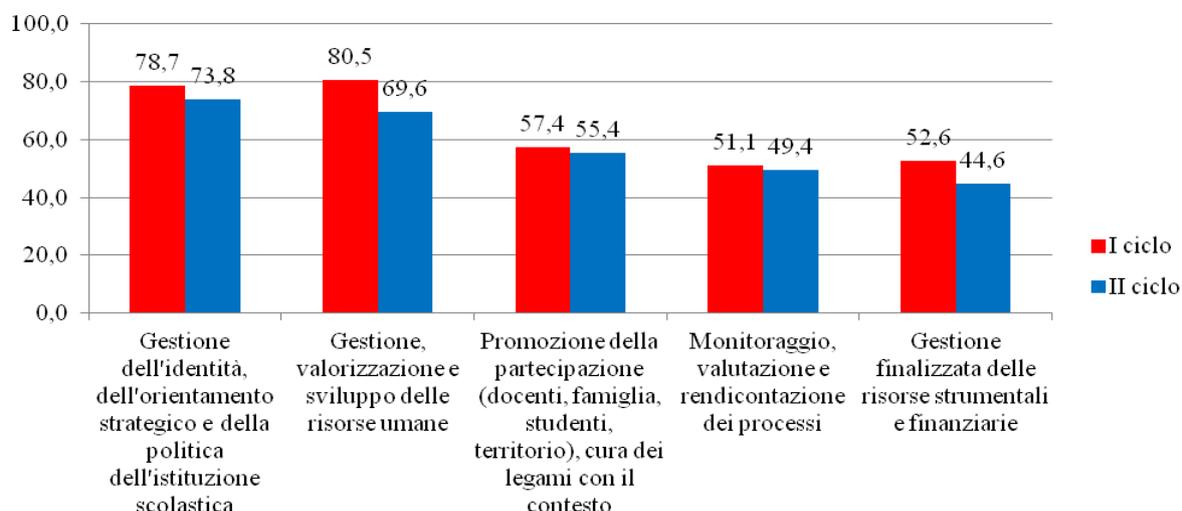
Gráfico 13 - Scuole per fattibilità rispetto alle attività previste nel PdM (valori percentuali).



Nota: La stima è stata condotta sulle 480 scuole di cui si dispone del PdM.

L'area di gestione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica è percepita presidiata per il 77% delle scuole; il 76,8% delle scuole percepisce il presidio della gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane, con un'incidenza maggiore delle scuole del I ciclo rispetto al II ciclo (80,5% vs 69,6%). Soltanto per un 56,7% delle scuole si percepisce il presidio della promozione della partecipazione di docenti, famiglie, studenti e territorio e per il 50,5% quello dell'area del monitoraggio, valutazione e rendicontazione dei processi e della gestione finalizzata delle risorse strumentali e finanziarie, senza grandi differenze tra i cicli (cfr. Graf. 14).

Gráfico 14 - Scuole per presidio di alcune aree strategiche emerso da RAV, PdM e PTOF in ordine decrescente di presidio (valori percentuali)



La formazione dei docenti e del personale ATA

Rispetto alla formazione solo il 4,8% delle scuole non prevede alcune attività; mentre prevale la promozione di azioni interne alla scuola (61,3%), seguita dalla presenza di azioni di formazione ma non specificate (28,1%) e di azioni svolte da soggetti privati esterni, come associazioni professionali (27,1%); seguono azioni in rete di scuole o presso l'Ufficio Scolastico Regionale (26,1%) e azioni svolte da soggetti istituzionali esterni (17,0%), in tutti e tre i casi prevalgono le scuole del I ciclo che si differenziano per numerosità in modo sostanziale dalle scuole del II ciclo.

L'analisi dei dati mostra che prevale la formazione dei docenti nell'ambito del curriculum, progettazione e valutazione, soprattutto per le scuole del I ciclo. Infatti l'86,5% di queste consta di almeno un'attività di formazione di questo tipo da rivolgere ai docenti, a fronte del 70,2% delle scuole del II ciclo.

Come prevedibile, al primo posto delle attività di formazione c'è quella sulle tecnologie e gli ambienti di apprendimento (50,9%), seguita dalla formazione sulle buone pratiche didattiche disciplinari (45,1%) e della didattica per competenze (questa prevalente nel I ciclo, con un valore pari a 45,6% vs il 29,2% del II ciclo).

Il fatto che le scuole abbiano un forte interesse a formarsi sulle pratiche didattiche conferma che i bisogni su questo aspetto sono alti.

Colpisce che solo il 9,8% (sale al 10,7% per le scuole secondarie) pensi a una formazione sull'orientamento, nodo critico anche secondo quanto emerge dai recenti dati OCSE. Inoltre la richiesta è nulla in merito ai documenti di indirizzo (*Indicazioni nazionali, Linee guida*): c'è da chiedersi se questo sia perché i docenti

si sentono già formati su questi argomenti o perché questi ultimi sono considerati distanti dalle necessità quotidiane della scuola.

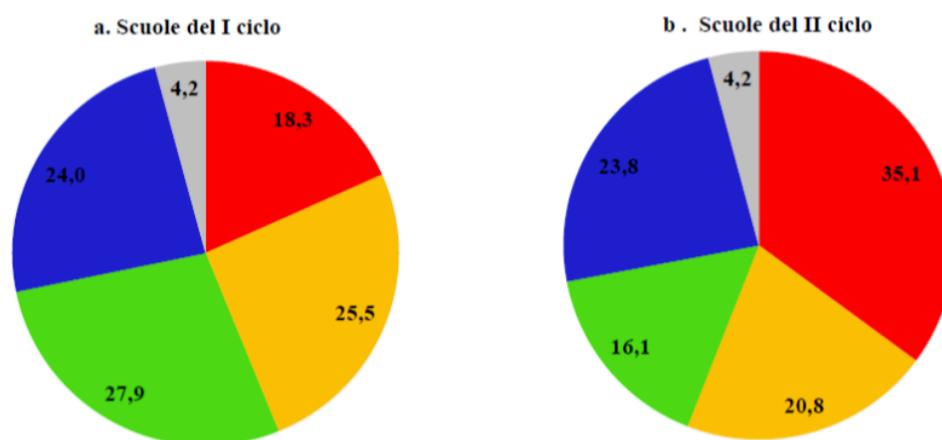
La valorizzazione delle professionalità interne nelle azioni di formazione è coerente con i risultati emersi dall'indagine condotta sui docenti neoassunti dall'Ufficio III dell'USR E-R a chiusura dell'a.s. 2015-16⁹.

Una fotografia sul grado di completezza del PdM

Nel presente paragrafo si esamina come si distribuisce l'indice sul grado di completezza del PdM tra le diverse tipologie di scuola. Nel Grafico 15 si mostrano i risultati per ciclo scolastico. L'indice è stato suddiviso in quartili¹⁰, definiti rispetto al grado di completezza in basso; medio-basso; medio-alto e alto.

Entrambi i grafici mostrano che in entrambi i cicli per il 4,2% delle scuole esaminate non è stato possibile reperire il PdM. Nel II ciclo (35,1%, Graf. 15b) prevale la percentuale di scuole con un basso grado di completezza del PdM (in rosso) rispetto alle scuole del I ciclo (18,3%, Graf.15a); inoltre nel I ciclo più della metà delle scuole (51,9%) presenta complessivamente un PdM completo mentre nel II ciclo tale valore è pari al 40% (in verde e in blu).

Grafico 15 - Grado di completezza del PdM per ciclo scolastico (valori percentuali).



Note: rosso: basso; giallo: medio-basso; verde: medio-alto; blu: alto; grigio: nessun PdM.

⁹ <http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/09/REVQUESTIONARIOSINTESIFINALE.pdf>.

¹⁰ Data una distribuzione di un carattere quantitativo oppure qualitativo ordinabile (ovvero le cui modalità possano essere ordinate in base a qualche criterio), i quartili sono quei valori o modalità che ripartiscono la popolazione in quattro parti di uguale numerosità.

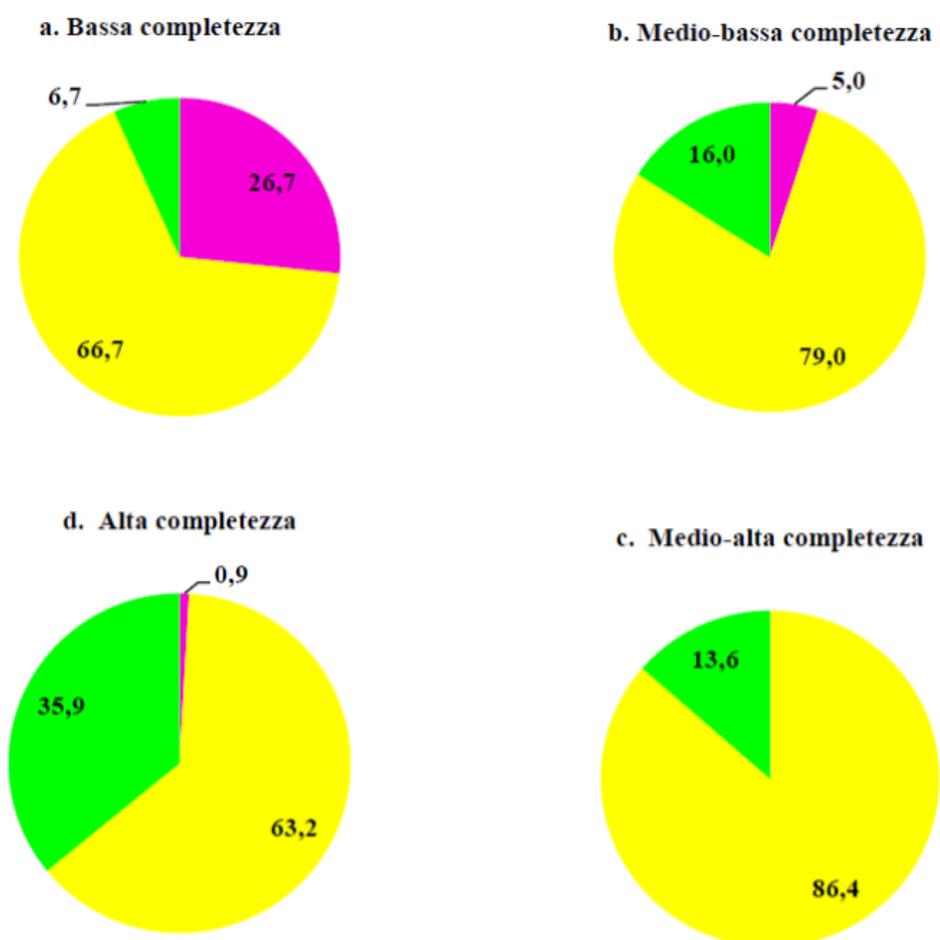
Un altro approfondimento riguarda lo studio della relazione tra tipo di PdM realizzato da parte delle scuole (narrativo, discorsivo/format strutturato ma originale/format Indire) e grado di completezza del PdM.

Poiché la griglia di analisi fa riferimento al modello di Deming, il risultato atteso è che tra i PdM ritenuti completi vi sia un'incidenza più elevata di PdM strutturati con formato Indire.

Come prevedibile, tra le scuole con alto grado di completezza del PdM (Graf. 16d), è maggiore l'incidenza delle scuole che utilizza il formato Indire; mentre, tra le scuole con un basso grado di completezza (Graf. 16a), soltanto il 6,7% di scuole ha utilizzato il formato Indire.

A ogni livello, tuttavia, prevale il formato strutturato ma senza seguire alcun modello; pertanto sarebbe interessante approfondire le caratteristiche dei PdM di quel 63,2% delle scuole il cui PdM presenta un elevato grado di completezza ed è realizzato in modo strutturato ma originale da parte delle scuole.

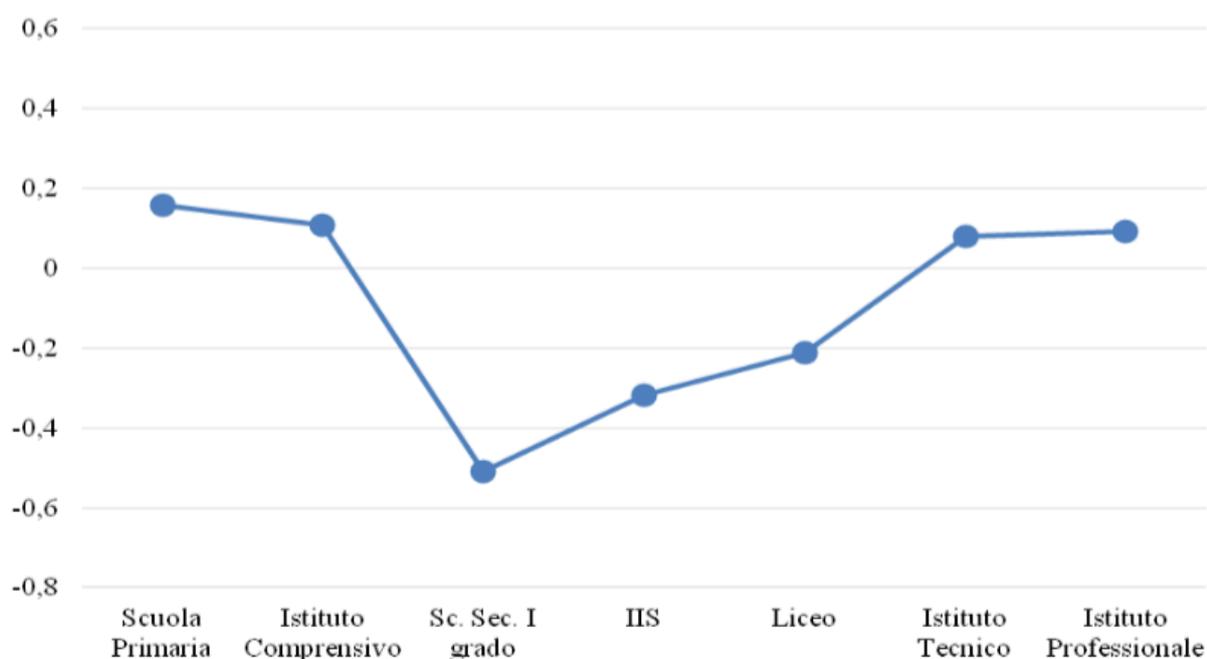
Grafico 16 - Tipo di Piano di Miglioramento per grado di completezza



Note: verde: format Indire; giallo: strutturato; fucsia: narrativo-discorsivo.

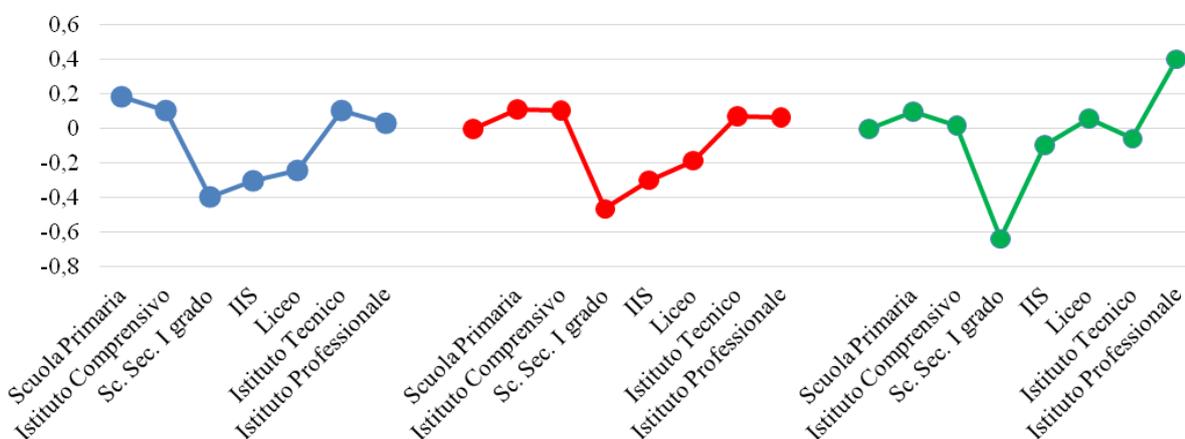
Nell'analisi per tipo di scuola, il grado di completezza del PdM presenta valori inferiori alla media nelle scuole secondarie di I grado, seguite dagli istituti di istruzione superiore e dai licei; mentre le scuole primarie, gli istituti comprensivi e gli istituti tecnici e professionali mostrano valori superiori alla media (cfr. Graf. 17).

Grafico 17 - Media dell'indice del grado di completezza del PdM per tipo di scuola



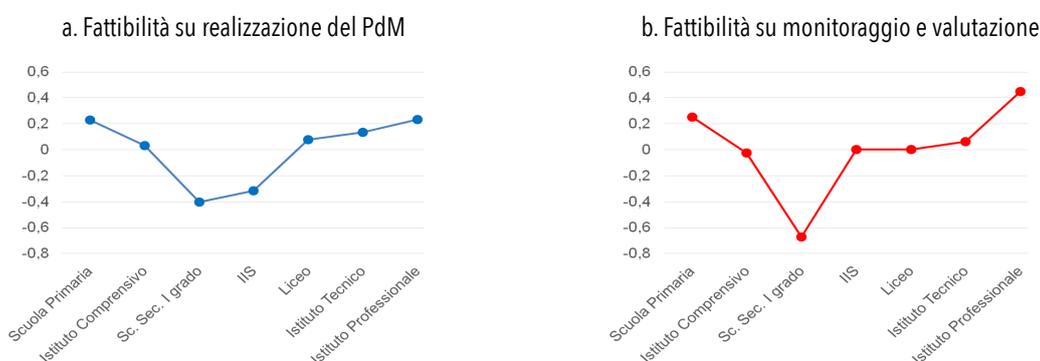
L'analisi dei sub-indici di pianificazione, di attuazione e di monitoraggio e valutazione è molto interessante perché, oltre a riconfermare il *trend* dell'indice del grado di completezza del PdM nel suo complesso, mostra che per gli aspetti di monitoraggio e valutazione i valori sono superiori per gli istituti professionali, a conferma di un'esperienza ormai consolidata, mentre si accentua il *gap* delle scuole secondarie di I grado in senso negativo (cfr. Graf. 18).

Grafico 18 - Le differenze per tipo di scuola: indici di pianificazione, attuazione e monitoraggio e valutazione



Questa tendenza è confermata anche nel caso dell'indice di fattibilità (cfr. Graf. 19), specialmente relativa agli aspetti di monitoraggio e valutazione del PdM.

Grafico 19 - Fattibilità rispetto alla realizzazione e al monitoraggio e valutazione del PdM



Conclusioni

Con riferimento alle finalità del progetto, quali restituire l'andamento regionale circa la circolarità e la coerenza tra priorità-obiettivi espressi nel RAV e piani di miglioramento e creare un *core group* di docenti esperti nell'analisi di questi processi, dall'esperienza di ricerca-azione emergono alcune questioni chiave di natura tecnica e di natura sociale che ci preme sottolineare nelle conclusioni.

Dal punto di vista tecnico, anzitutto il modello di riferimento e il fatto che la fotografia restituita a livello regionale fa riferimento al modello del *Plan-Do-Check-Act*.

Se da una parte questo modello vincola il *focus* su alcuni aspetti specifici, dall'altro dà la possibilità di definire argomenti comuni da valutare nell'ottica di un lavoro che prevede l'intervento di più partecipanti e di limitarne, per quanto possibile, la soggettività al fine di poter restituire una descrizione unitaria del fenomeno.

Questo aspetto si collega all'importanza di aver stabilito un linguaggio condiviso attraverso l'uso di uno strumento comune, come la griglia di analisi, che da strumento rigido è divenuto risorsa che ha permesso di condurre l'analisi secondo criteri comuni.

Il tema della condivisione di criteri comuni non è per nulla scontato, per il fatto che l'analisi documentale è stata condotta dagli osservatori consapevoli in modo individuale, anziché in diadi o triadi, e per il fatto che il Sistema Nazionale di Valutazione ha una struttura dinamica e gli stessi documenti RAV, PdM e PTOF possono cambiare (ad es., le scuole potevano aggiornare il PTOF fino a ottobre 2016).

Seguire una traccia strutturata ha garantito dunque uno sguardo guidato e ancorato ad aspetti specifici.

Dal punto di vista sociale, è importante sottolineare il carattere formativo di cui la ricerca-azione si è connotata avviando, a livello regionale, un processo di apprendimento e di sedimentazione di conoscenze e abilità sul tema della valutazione e pianificazione strategica; rafforzando il capitale professionale delle persone coinvolte e, allo stesso tempo, il capitale sociale a livello regionale e, nello specifico, di ambito territoriale.

Di fatto i processi di miglioramento e valutazione da un lato implicano, dall'altro lato promuovono, una consapevolezza da parte della scuola della possibilità di riflettere, come organizzazione, in un'ottica strategica e di sviluppo. Nello specifico, l'attività condotta ha avuto una ricaduta all'interno del lavoro quotidiano a scuola, rendendo trasferibili non soltanto i risultati, dal contesto macro a quello micro, ma anche la modalità di lavoro e lo sguardo che è possibile rivolgere nell'esperienza nella propria scuola. Infatti, la lettura puntuale dei tre documenti ha permesso di valorizzare il ruolo della documentazione dei processi, aspetto spesso di difficile gestione per l'organizzazione scolastica; inoltre ha promosso negli osservatori, parte attiva della ricerca, la consapevolezza dell'importanza di una progettazione unitaria della valutazione e del miglioramento e, quindi, di una cultura condivisa del linguaggio della valutazione e della pianificazione strategica all'interno di una comunità che apprende.

Bibliografia

Barone C., Serpieri R. (a cura di) (2016), Special Issue. Valutazione e miglioramento nei processi educativi, Scuola democratica. Learning for democracy, 2.

Castoldi M. (2013), Valutare a scuola, Carocci, Roma.

Castoldi M. (2015), Dalla Valutazione al Miglioramento: uno snodo chiave per il Sistema Nazionale di Valutazione, Rassegna Italiana di Valutazione, n. 61, pp. 82-101.

Creemers B.P.M. e Kyriakides L. (2012), Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement, Routledge, London.

Curran P.J., West S.G., & Finch J.F. (1996), The robustness of test statistics to non normality and specification error in confirmatory factor analysis, Psychological Methods, n. 1, pp. 16-29, testo disponibile al sito

<http://www.unc.edu/~curran/pdfs/Curran,West&Finch%281996%29.pdf>.

Deming W.E. (1986), Out of Crisis, MIT Press, Cambridge (Massachusetts).

Faggioli M. (a cura di) (2014), Migliorare la Scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità, Junior-Spaggiari, Bergamo.

FORMEZ (2002), Project Cycle Management. Manuale per la formazione, Xpress, Roma.

INVALSI (2010), Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole, testo disponibile al sito

http://www.Invalsi.it/ValSiS/docs/062010/Sintesi_QdR_10_06_03.pdf.

INVALSI (2014), Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione, testo disponibile al sito

http://www.istruzione.it/snv/allegati/Indicatori_24_11_2014_DEF.pdf.

Landri P., Maccarini A. (a cura di) (2016), Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita, Franco Angeli, Milano.

Messelt J. (2004), Data-driven decision-making: A powerful tool for school improvement. (White paper), Sagebrush Corporation, Minneapolis, MN, disponibile al sito

https://www.erc.k12.mn.us/promo/sage/images/Analytics_WhitePaper.pdf.

Mori S. (2015), Fare Miglioramento a scuola, Nuovo Gulliver News. Settembre, n. 170, pp. 24-26, Edizioni Didattiche Gulliver, Chieti.

Moro G. (2007), "La rilevanza del concetto di persona nella programmazione e nella valutazione delle politiche pubbliche", in Gruppo SPE (a cura di), La sociologia per la persona, Franco Angeli, Milano, pp. 103-115.

Palumbo M. (2014), "Come utilizzare i dati della valutazione esterna e dell'autovalutazione per compiere scelte di miglioramento", in M. Faggioli (a cura di), *Migliorare la scuola*.

Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità, Spaggiari, Parma, pp. 173-191.

Scheerens J. (2013), *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization, testo disponibile al sito

<http://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/what-is-effective-schooling-report-en.pdf>.

Azioni di miglioramento in rete. Due anni di finanziamenti alle scuole dell'Emilia-Romagna

di

Giovanni Desco

Dirigente dell'Ufficio IV - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
giovanni.desco@istruzione.it

Sabina Beninati

Docente presso l'Ufficio IV - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
sabina.beninati@istruzione.it

Laura Casarosa

Docente presso l'Ufficio IV - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
laura.casarosa@istruzione.it

Parole chiave:

azioni di miglioramento, progetti di rete, finanziamenti

Keywords:

improvement actions, network projects, public fund

La struttura dei bandi

Al fine di sviluppare il Sistema Nazionale di Valutazione, il MIUR ha previsto diverse azioni di accompagnamento alle scuole nel processo di valutazione anche avvalendosi del supporto degli Uffici Scolastici Regionali. In questi ultimi due anni, sulla base di fondi finanziari¹¹ per incentivare le iniziative delle scuole autonome, gli Uffici Scolastici Regionali hanno pubblicato i bandi relativi al D.M. 435/2015 art. 25 lettera a)¹² e al D.M. 663/2016 art. 27 lettera a)¹³. I bandi destinavano alle scuole risorse specifiche per realizzare azioni di miglioramento in quelle aree definite dalle medesime come critiche nel rapporto di autovalutazione. Nel caso dell'Emilia-Romagna, entrambi i bandi davano valore alla *progettualità di rete*, per incentivare e allargare quella riflessione e confronto che aveva preso il via in ogni singola scuola con la redazione del Rapporto di Autovalutazione e del Piano di Miglioramento. In questi bandi si dava maggiore valore alle reti rispetto alla singola istituzione scolastica e soprattutto a quelle reti che coinvolgevano un maggior numero di scuole. Le scuole dell'Emilia-Romagna che hanno aderito alle reti sono state in ciascuna annualità oltre

¹¹ Dalla legge 440/1997: "Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi".

¹² Nota dell'USR E-R n. 13417 dell'8.10.2015: "Avviso pubblico del 15 settembre 2015, prot. 937 per la presentazione, da parte delle istituzioni scolastiche, di proposte progettuali riguardanti l'attuazione dei Piani di Miglioramento elaborati in esito al processo di Autovalutazione di cui alla lettera a dell'art. 25 comma 2 del D.M. 16 giugno 2015 n.435".

¹³ Nota dell'USR E-R n. 16362 del 20.10.2016: "Avviso pubblico per la presentazione, da parte delle istituzioni scolastiche, di proposte progettuali concernenti la definizione e attuazione di interventi di miglioramento (art. 27 comma 2 lettera a del D.M. n. 663 dell'1.09.2016, D.D. n. 1046 del 13.10.2016).

240, portando alcune reti a essere rappresentative di tutta una provincia o di un ambito territoriale. Positiva è stata anche la presenza di scuole paritarie in quasi tutte le reti.

I bandi valorizzavano anche la *presenza di accordi o collaborazioni*. Conseguentemente, le reti hanno spesso previsto accordi e/o collaborazioni con Università, Fondazioni, Associazioni a supporto nella formazione e nella conduzione di proposte laboratoriali rivolte sia ai docenti che agli studenti.

*“Era il primo anno del piano di miglioramento per cui avevamo bisogno anche di elementi metodologici sul PDM: abbiamo coinvolto gli esperti [...] su alcuni aspetti procedurali, metodologici e di verifica dei PDM. Ci hanno aiutato a verificare se gli obiettivi che avevamo descritto fossero misurabili, raggiungibili, sono state fatte lezioni frontali, focus group e sportelli di consulenza per le singole scuole”.*¹⁴

Nei bandi veniva dato valore anche alla capacità delle scuole di attrarre ulteriori risorse per incentivare le scuole a condividere le proprie progettualità di miglioramento con il territorio, ponendole al centro di alleanze strategiche per rispondere ai bisogni di apprendimento della comunità.

Più del 50% delle reti che hanno vinto i bandi hanno colto questa indicazione, sia esplicitando la disponibilità a far confluire nel progetto altri fondi disponibili per le scuole, sia rendendo partecipi della propria progettualità gli Enti locali, Fondazioni e Associazioni.

I bandi richiedevano anche di *documentare e rendere fruibili i materiali prodotti* in un'ottica di circolazione delle conoscenze e delle competenze e per rendere esportabili modelli e strategie operative caratterizzanti le azioni di miglioramento messe in atto dalla rete.

Molte scuole hanno utilizzato piattaforme multimediali, non soltanto con funzione di archiviazione, ma anche come possibilità per i diversi attori coinvolti nel progetto di confrontarsi attraverso chat o forum.

Molti progetti hanno anche promosso un lavoro 'a distanza', che vedeva la piattaforma come area di interazione dove, sotto la supervisione di un tutor, si potevano avere feedback e rilanciare azioni e riflessioni.

Il primo bando (D.D. 937/2015, relativo al D.M. 435/2015) metteva in evidenza che le progettualità presentate dovevano essere *“coerenti con gli esiti del processo di autovalutazione e in particolare con i traguardi individuati nel RAV”*.

¹⁴ Intervento del Dirigente scolastico Antonella Cattani - I.C. Albinea (RE) al Seminario "Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna: una sfida in atto", in "Azioni di miglioramento finanziate con il D.M. 435/2015 e il D.M.663/2016". Rimini, 2-3 marzo 2017.

Le scuole che si sono messe in rete sono state invitate ad avviare un confronto sui rispettivi RAV per individuare le priorità su cui vi fosse convergenza, condividendo anche le criticità nella logica, appunto, del miglioramento.

"Il progetto è nato concretamente all'interno dei Nuclei provinciali. Il punto di partenza è stata la condivisione del RAV e dell'area: competenze chiave di cittadinanza"¹⁵.

"È una rete di 40 scuole, l'anno scorso siamo partiti con le scuole statali della provincia di Rimini, pensando che uno degli elementi di criticità che dividevamo era la difficoltà nel passaggio tra gli ordini di scuola, ragionando sull'orientamento e sulle differenze sulla valutazione tra I e II ciclo"¹⁶.

Il secondo bando (D.D. 1046/2016 relativo al D.M. 663/2016) chiedeva più specificamente una *"coerenza dell'azione progettuale in relazione al Rapporto di autovalutazione e al Piano di Miglioramento"*.

Si inseriva un nuovo tassello dovuto al fatto che già dalla fine del 2015 le scuole avevano, in riferimento al Rapporto di Autovalutazione, messo a punto i Piani di Miglioramento contenenti le azioni ritenute necessarie per superare le criticità. I finanziamenti del D.M. 663/2016 sono stati dunque 'nuova linfa' per proseguire le progettualità già avviate nell'anno precedente.

Poiché il perseguimento di obiettivi di miglioramento richiede tempi medio-lunghi, il secondo bando aveva riconosciuto una priorità alle Reti già finanziate con il bando precedente e che si fossero ripresentate ampliando il numero di scuole aderenti.

I progetti presentati in occasione del secondo bando dovevano anche prevedere *"un'integrazione con il piano di formazione" presente nel PTOF e "la presenza di unità formative finalizzate alla condivisione e promozione della progettualità"*.

Il D.D. 1046/2016 sottolineava quindi la necessità che le progettualità presentate fossero fortemente ancorate a *"una visione di miglioramento"*, dove i diversi interventi convergessero in un'ottica sistemica attivando quella circolarità virtuosa tra il pianificare, realizzare, monitorare e riprogettare per un miglioramento continuo.

¹⁵ Intervento del Dirigente scolastico Sonia Ruozi - IIS Pascal (RE) al Seminario "Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna: una sfida in atto", cit.

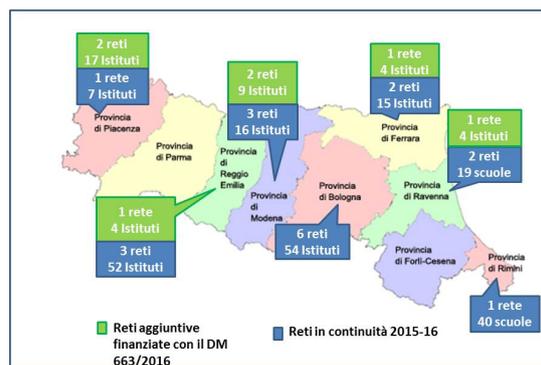
¹⁶ Intervento del Dirigente scolastico Lorella Camporesi - I.C. Centro storico (RM) al Seminario "Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna: una sfida in atto", cit.

Progetti di rete finanziati: distribuzione nella regione e loro contenuti

Figura 1 - Progetti di rete finanziati con il D.M. 435/2015



Figura 2 - Progetti di rete finanziati con il D.M. 663/2016



La partecipazione delle scuole ai bandi citati è stata molto ampia. Relativamente al D.M. 435/2015, hanno ottenuto il finanziamento 26 reti che coinvolgevano 245 scuole dell'Emilia-Romagna (figura 1); le reti finanziate con il D.M. 663/2016 sono state 25 per un totale di 241 scuole (figura 2).

Come evidenziano le figure, il primo anno le progettualità di rete hanno coinvolto tutte le province, nella seconda annualità, invece, non sono presenti reti nelle province di Parma e Forlì-Cesena.

19 reti hanno presentato dei progetti in continuità con il primo anno.

Nelle diverse progettualità sono state toccate e si sono intrecciate tutte e quattro le aree del RAV riguardanti gli esiti degli studenti. La progettualità sulle competenze chiave e di cittadinanza ha caratterizzato i progetti di numerose reti. I progetti hanno assunto diverse sfaccettature: alcuni si sono mossi da un confronto sulle competenze per costruire poi il curricolo verticale, altri ancora hanno lavorato sull'organizzazione di ambienti di apprendimento adeguati a favorire l'esercizio delle competenze; altri hanno focalizzato l'attenzione su alcune specifiche competenze, come "imparare a imparare" o "agire in modo autonomo e responsabile", o "collaborare e partecipare".

Lavorare sugli esiti a distanza ha coinvolto principalmente la rete di tutte le scuole della provincia di Rimini, che hanno allestito una piattaforma digitale di raccolta dati relativi alla valutazione degli studenti.

Questo ha permesso alle scuole di creare una banca dati e di avviare percorsi di riflessione sugli esiti ottenuti e sui processi messi in atto nell'ambito del proprio contesto di riferimento.

Un confronto sugli esiti delle prove standardizzate promosso da un'altra Rete ha avviato un percorso di studio sia sull'analisi dei dati che sulla strutturazione delle prove. Lavorare sulle criticità ha permesso alle scuole partecipanti di confrontarsi per progettare attività finalizzate a promuovere e accrescere le competenze degli studenti, in un'ottica di miglioramento condivisa.

Particolare attenzione nelle progettualità di rete è stata riservata agli alunni BES, dove accanto alla formazione per i docenti, volta a migliorare le proposte didattiche, sono stati allestiti percorsi laboratoriali di recupero e di avviamento allo studio destinati direttamente agli studenti stessi.

Il *fil rouge* che ha caratterizzato tutte le progettazioni delle reti è stata l'attenzione riservata alla formazione, realizzata avvalendosi del contributo di docenti esperti e approntando gruppi di ricerca-azione.

Anno scolastico 2015-16: attività svolte

Dalle rendicontazioni presentate dalle scuole finanziate dal D.M. 435/2015, è stato possibile acquisire ulteriori informazioni in merito alle azioni messe in atto.

I modelli relativi alla rendicontazione contenevano una tabella riassuntiva delle *voci di spesa* con importi spesi o impegnati, e in particolare, una scheda composta da tre sezioni, in cui era richiesta una breve sintesi del progetto, delle attività realizzate e delle attività ancora da completare.

La lettura del modello contenente le voci di spesa ha evidenziato che la maggiore spesa ha riguardato la formazione, con pagamenti previsti ai docenti interni esperti, o esperti esterni provenienti generalmente dalle università dell'Emilia-Romagna, ma anche fuori regione, da associazioni del territorio, e anche da Invalsi e Indire.

Nella sezione delle *attività realizzate* si è evidenziata come fondamentale, in quasi tutti i progetti, la costituzione del gruppo di lavoro per l'avvio del progetto. I gruppi erano eterogenei e generalmente costituiti dai docenti facenti parte dei diversi istituti.

La provenienza di rappresentanze di tutti gli istituti della rete ne ha garantito il coinvolgimento diretto e la diffusione dei risultati all'interno di tutte le scuole aderenti. In base alle peculiarità progettuali, i gruppi di lavoro avevano caratteristiche differenti: alcuni erano costituiti dai dirigenti stessi, altri da docenti rappresentativi dei dipartimenti disciplinari (matematica o italiano) o dei diversi ordini di scuola.

Coinvolti in qualche caso anche alcuni Dsga delle scuole capofila, al fine di assicurare anche un coordinamento amministrativo efficace ed efficiente. Emerge poi che sono state realizzate le azioni principali previste nelle proposte progettuali: elaborazione di prove comuni per classi parallele dalla primaria alla secondaria di I e II grado, griglie di valutazione, gare conclusive a partecipazione

studentesca, corsi di formazione, laboratori. In particolare, secondo alcune annotazioni inserite nella modulistica, i laboratori per docenti talvolta sono stati accolti in maniera molto positiva, tanto da essere riorganizzati in più edizioni (con il coinvolgimento di più di 100 docenti), per *l'adesione massiccia* dei docenti.

Nella terza sezione, *attività in programma*, in qualche caso è stata riportata la volontà di proseguire il progetto, indipendentemente da un eventuale ulteriore finanziamento, perché già nella fase progettuale era stata prevista una durata biennale o triennale.

Quanto alle azioni da programmare, le più frequenti sono risultate i metodi di monitoraggio e diffusione, anche in considerazione del fatto che i corsi di formazione si sono conclusi alla fine dell'a.s. 2015-16 e in diversi casi si sono anche protratti all'inizio dell'a.s. 2016-17.

Tra le forme di diffusione, è risultata frequente l'ipotesi di seminari conclusivi, rivolti anche ai docenti di scuole non facenti parte della rete, e incontri in plenaria, incontri con famiglie, Enti locali, associazioni, imprese e cittadinanza.

Tra i metodi di disseminazione delle metodologie acquisite, è stato spesso previsto il metodo di *osservazione reciproca, per classi aperte*.

Conclusioni

I progetti messi in atto in questi ultimi due anni hanno dimostrato che la progettualità di rete ha permesso alle scuole di attivare finanziamenti per supportare economicamente le azioni messe in campo e anche di dare una dimensione territoriale al miglioramento, incentivando il dialogo tra dirigenti e docenti di scuole diverse.

Questa condivisione di criticità ha permesso di intraprendere percorsi comuni.

"Il nostro lavoro senza la rete non esisterebbe. Non ci contavamo che sarebbe funzionata così bene sin dal primo anno"¹⁷.

Il lavoro di rete ha avuto una ricaduta positiva sull'adesione dei docenti alle azioni programmate, come se la consapevolezza del percorso comune abbia portato i diversi attori a contribuire in prima persona al raggiungimento degli obiettivi di miglioramento.

"Il progetto è partito da una volontà forte dei dirigenti ma ha visto un coinvolgimento dei docenti. Avevamo dato dei numeri per ogni scuola, ma abbiamo dovuto ampliare questa possibilità e replicare alcuni incontri perché gli insegnanti hanno espresso una motivazione e un interesse che non ci

¹⁷ Intervento del Dirigente scolastico Lorella Camporesi - I.C. Centro storico (RM) al Seminario "Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna: una sfida in atto", cit.

aspettavamo con una ricaduta nell'azione d'aula, con un investimento e una voglia di sperimentarsi e lavorare con i dirigenti con una visione nuova"¹⁸.

Dall'analisi sulle azioni di miglioramento finanziate, condotta dall'Ufficio Scolastico Regionale e sinteticamente illustrata sopra, emerge un quadro in cui le istituzioni scolastiche hanno saputo confrontarsi tra loro, mettendo a fattore comune la realizzazione di azioni di miglioramento per risolvere criticità simili precedentemente individuate separatamente, nei rispettivi Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento.

Pare quindi delinearsi uno scenario nel quale le scuole affrontano le sfide del miglioramento aprendosi alla collaborazione con altre scuole; senza attribuire a tale collaborazione un ruolo di per sé sufficiente a conseguire i risultati di miglioramento prefissati, si può ritenerla una condizione importante che ne agevola il conseguimento.

¹⁸ Intervento del Dirigente scolastico Antonella Cattani - I.C. Albinea (RE) al Seminario "Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna: una sfida in atto", cit.