

Valutare le scuole:
le logiche generali del progetto VALeS



VALES

VALUTAZIONE E SVILUPPO
DELLA SCUOLA



Indice

1. Introduzione	3
2. Perché esplicitare cosa è una “buona scuola”	3
3. La pluralità di esiti rispetto a cui caratterizzare l’operato delle scuole.....	4
3.1. La priorità delle competenze.....	5
3.2. Cittadinanza attiva e sviluppo professionale.....	6
3.3. Equità e inclusione	8
4. Esiti, processi e contesto: la necessità d’un modello interpretativo.....	9
4.1. I processi	11
4.2. Il contesto.....	14
5. Il progetto VALES	15



1. Introduzione

Queste brevi note sono prodotte come introduzione generale ai concetti sottostanti la valutazione delle scuole che verrà condotta all'interno del progetto VALES. Esse vogliono esplicitare cosa identifichi una "buona scuola" e come, dall'analisi dell'effettivo *modus operandi* e del contesto operativo di ciascuna scuola, si possano individuare piste per il miglioramento della *performance* di quella scuola. Le note, pur non costituendo una guida operativa del progetto, ne introducono le principali tappe, evidenziando in particolare i nessi esistenti tra i processi di autovalutazione ed i momenti di valutazione esterna previsti.

2. Perché esplicitare cosa è una "buona scuola"

Nel processo di valutazione di un Istituto scolastico è necessario tener conto della situazione in cui questo si trova a operare, ma nello stesso tempo è necessario vagliarne le differenze rispetto a un modello ideale di "buona scuola".

Questa pietra di paragone non può naturalmente essere un riferimento rigido e astratto. Ogni scuola, come ciascun team d'insegnanti su una singola classe, quotidianamente deve infatti articolare i propri obiettivi specifici con intenzionalità ambiziose ma raggiungibili alla luce della concreta situazione in cui si trova ad operare, identificando priorità, metodi e strumenti e pianificando le proprie azioni per raggiungere quegli specifici obiettivi.

Una scuola diviene "buona" proprio nel momento in cui si prodiga nell'articolare e nel programmare le proprie attività in maniera conseguente rispetto al contesto in cui si trova ad operare, senza seguire pedissequamente un modello astratto e predefinito.

Definire un'idea generale di "buona scuola" consente però un'utile esplicitazione della direzione di marcia da perseguire pur con attenzione ai contesti.

Tale esplicitazione contribuisce inoltre a rendere trasparenti i processi di valutazione delle Istituzioni scolastiche e dei loro dirigenti. In altri termini, i valutatori e i processi valutativi diventano essi stessi 'valutabili': esplicitare a quale modello ideale le misure utilizzate si riferiscano consente di verificarne congruenza e validità interne; se ne rende possibile la discussione da parte delle comunità professionali e dell'opinione pubblica tutta. Questi vantaggi sono tanto più rilevanti nella logica del progetto VALES, la cui finalità è anche quella di testare e affinare gli strumenti, i percorsi e i protocolli operativi per la valutazione delle scuole.



L'idea di 'buona scuola' fa riferimento tanto agli *esiti* del proprio operare - in termini di conseguenze sui propri alunni – quanto ai *processi* posti in essere - le dimensioni organizzative e le modalità di funzionamento di ciascuna istituzione scolastica. **Una 'buona scuola' è una scuola che riesce a porre in essere un *modus operandi*, e quindi dei processi organizzativi, che, tenuto conto del contesto concreto in cui essa opera, consentano di perseguire determinati esiti.** I processi sono perciò importanti proprio per la loro capacità, più o meno immediata, di influire positivamente sugli esiti, da cui occorre quindi partire.

3. La pluralità di esiti rispetto a cui caratterizzare l'operato delle scuole

Anche circoscrivendo la discussione sul piano degli obiettivi generali – e quindi trascurando gli obiettivi specifici che ogni singola scuola intende perseguire – va detto che nella normativa vigente esiste una pluralità di compiti assegnati alle scuole. La progressiva moltiplicazione delle funzioni affidate alle istituzioni scolastiche rende anzi spesso più complesso il loro operato, gravandolo di aspettative crescenti e talvolta contraddittorie.

Dal punto di vista della valutazione questa pluralità è però un dato imprescindibile: **la realtà delle scuole è oggettivamente complessa e la loro qualità va pensata e misurata come un *costrutto multidimensionale*, che non può essere arbitrariamente semplificato in una misura unica.** Inoltre i contenuti e la rilevanza relativa delle diverse dimensioni degli esiti variano a seconda dei cicli e degli indirizzi scolastici.

Pur nella loro molteplicità, gli esiti finali, lasciati all'autonomia responsabile delle scuole nella loro concreta articolazione, sono comunemente riferibili al successo formativo di ogni alunno, successo da perseguire nel quadro d'uno sviluppo armonico e integrale della persona. Il Paese si aspetta che attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, così come nello studio personale, nelle esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, ogni studente sia in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità la vita sociale e professionale, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutti i suoi aspetti.

Un punto di riferimento comune e condiviso a livello europeo sono perciò le *competenze chiave di cittadinanza*. Al suo interno **una buona scuola deve pertanto consentire lo sviluppo di competenze di qualità, promuovere efficacemente i valori e le norme collettive congruenti con una società libera e democratica e preparare adeguatamente al mondo professionale e del**



lavoro. Sebbene queste diverse dimensioni debbano essere viste come parti di un tutto, la distinzione tra di esse consente di meglio precisarle, definendone le possibili misure.

3.1. La priorità delle competenze

Oggi, a livello nazionale ed europeo, si concorda nell'**affidare primariamente alle scuole la missione della promozione delle competenze**; il sistema formativo ed educativo italiano assume come orizzonte di riferimento per lo sviluppo dei propri curricula il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006).

Questo compito è prioritario per la scuola sia perché rappresenta una precondizione per una piena partecipazione degli individui alla vita culturale, sociale ed economica della collettività di appartenenza e sia perché esso è specifico dell'istituzione scuola. Il riferimento più immediato, e a oggi rilevabile, sono le competenze linguistiche, logico-matematiche e scientifiche di base che aiutano a sviluppare gli strumenti necessari a organizzare e riorganizzare il proprio agire, nella vita quotidiana e in quella culturale e professionale. Le rilevazioni INVALSI, che al momento riguardano **le conoscenze e competenze di base linguistiche e logico-matematiche, individuate proprio per la loro valenza trasversale, sono in proposito il misuratore essenziale**, perché consentono di comparare gli esiti di ogni singola scuola rispetto al sistema nel suo complesso. Le valutazioni di natura più specifica, tanto quelle riferite a specifici ambiti disciplinari o specifiche attività, quanto quelle conclusive degli scrutini scolastici, per definizione più rilevanti nell'ottica della valutazione complessiva del singolo studente, sono invece meno comparabili.

Due qualificazioni sono peraltro rilevanti. Una prima attiene la necessità di **prevenire derive che, a partire dall'uso di determinate misure e rilevazioni, inducano a concentrare l'attenzione esclusivamente su un syllabus di base, omogeneo ma ristretto**. Nel ragionare sugli esiti raggiunti in ciascuna scuola occorre perciò anche tener conto di presenza, varietà e profondità degli esiti degli alunni negli ambiti disciplinari più specialistici, anche se basati su metriche tra loro non pienamente standardizzate (e standardizzabili).

Una seconda qualificazione attiene l'enfasi, che è del resto implicita nella priorità data alle competenze generali e trasversali, agli elementi di sviluppo nel lungo periodo, più che ai risultati in un determinato ambito disciplinare e in determinato momento, perseguiti magari spasmodicamente, tramite meccanismi di *teaching to the test* e di addestramento nozionistico alla singola prova. Ciò



induce a **considerare, nella valutazione delle istituzioni scolastiche, l'evoluzione dei risultati degli studenti di quella scuola – nell'ottica del valore aggiunto - più che il livello degli stessi.**

Beninteso, il livello finale delle competenze è, in un certo senso, l'obiettivo di sistema cui mirare, anche perché da esso dipende la qualità dell'inserimento nella vita sociale e professionale futura dei singoli alunni: progredire, ma rimanere sotto certi livelli minimi, non può certo essere ritenuto soddisfacente. Qualificare come critiche le situazioni di scuola ove non si riesca a conseguire un accettabile livello finale delle competenze degli alunni è perciò una preconditione per consentire di meglio affrontare quelle difficoltà. Tale individuazione non va però confusa con l'attribuzione di quegli esiti all'operato di quella scuola, le cui difficoltà potrebbero dipendere ad esempio dal contesto in cui essa opera e/o dalla situazione di partenza dei propri alunni.

In coerenza con l'enfasi sull'evoluzione delle competenze, gli esiti vanno inoltre considerati con riferimento a tutti gli alunni entrati in una scuola, non solo a quelli che ne concludano positivamente il percorso scolastico. Una buona scuola deve infatti anche saper contrastare i fenomeni di abbandono da parte degli studenti con maggiori difficoltà. Adoperare criteri fortemente selettivi nella valutazione dei propri alunni può stimolarne l'impegno e lo sviluppo delle competenze. Non può però divenire una scorciatoia che consenta a una data scuola di fregiarsi pubblicamente dei 'buoni risultati' di chi completi presso di essa un certo percorso di studi, al prezzo però di molti abbandoni. Ancor meno può essere considerata 'buona' una scuola che seleziona i propri alunni in ingresso, sottraendosi dal fornire il servizio a quelli meno dotati o meno motivati¹. E' necessario infatti pensare a tutti gli studenti, senza lasciare indietro nessuno e abbinando il rigore col sostegno: nel misurare gli esiti se ne deve perciò tener conto.

3.2. Cittadinanza attiva e sviluppo professionale

Le scuole sono chiamate altresì a promuovere negli studenti valori e modelli di comportamento appropriati a un pieno esercizio dei diritti e doveri di cittadini di una società libera e democratica; l'educazione alla cittadinanza attiva diviene così una finalità imprescindibile per le scuole².

¹ Vi è qui una sostanziale differenza tra scuole e Università, nel cui caso invece una logica di selezione delle immatricolazioni è alle volte adoperata.

² Valori e modelli di comportamento sono anche a volte definiti competenze "non cognitive".



La costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità sono obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza. Entrambi questi obiettivi si concretizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole, e implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola. Gli studenti imparano così a riconoscere e a rispettare i valori sanciti e tutelati nella Costituzione e in particolare: i diritti inviolabili di ogni essere umano (articolo 2), il riconoscimento della pari dignità sociale (articolo 3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (articolo 4), la libertà di religione (articolo 8), le varie forme di libertà (articoli 13-21). Imparano altresì l'importanza delle procedure nell'esercizio della cittadinanza e la distinzione tra diversi compiti, ruoli e poteri. Questo favorisce una prima conoscenza di come sono organizzate la nostra società (articoli 35-54) e le nostre istituzioni politiche (articoli 55-96). Al tempo stesso contribuisce a dare un valore più ampio e consapevole alla partecipazione alla vita della scuola intesa come comunità che funziona sulla base di regole condivise.

Trattandosi di valori che vanno agiti e praticati, più che astrattamente trasmessi o enunciati, le misure degli esiti ad essi riferiti possono essere anche ricavate dall'osservazione della qualità di alcuni processi all'interno di ciascuna singola scuola. **Il riferimento può esser fatto tanto alla presenza di alcuni fenomeni in positivo** (ad es. l'integrazione degli alunni disabili o la partecipazione alla vita della scuola), **quanto, in negativo, all'incidenza di anomalie e malfunzionamenti** (ad es. la frequenza di episodi di discriminazione o di vandalismo).

La missione riferita allo sviluppo professionale investe soprattutto l'istruzione secondaria di II grado ed è particolarmente rilevante per gli istituti tecnici e per i percorsi d'istruzione e formazione professionale, meno orientati verso la prosecuzione degli studi. Il capitale umano che si intende costruire e formare, oltre alle competenze cognitive di base, comprende infatti anche il nucleo dei saperi tecnico-operativi inerenti gli specifici profili professionali che vengono delineati nei curricula delle scuole superiori a orientamento professionalizzante. La rilevanza culturale ed economica dei saperi applicativi dovrebbe peraltro trovare un adeguato riconoscimento in tutto il sistema formativo italiano. **Una 'buona scuola', anche nei percorsi liceali, è una scuola che aiuta i propri alunni a orientarsi nel mondo del lavoro e delle professioni,** tramite momenti di orientamento, esperienze di *stage* o di alternanza tra scuola e lavoro. Inoltre, vanno prevenuti eccessi di specializzazione, che rischierebbero di rendere rapidamente obsoleti questi saperi, atteso il rapido ritmo di mutamento tecnologico.



Misure di tali esiti possono di nuovo ricavarsi dall'osservazione di taluni processi in essere nella singola scuola (l'effettuazione di momenti di orientamento, esperienze di stage etc.). **In prospettiva pare però utile costruire misure più precise e obiettive riferite alla qualità dei successivi percorsi lavorativi o formativi** (tempi di ottenimento d'un lavoro o, nel caso dei percorsi formativi, incidenza degli abbandoni che potrebbero essere legati a carenze nella progressiva azione di formazione o di orientamento) **degli alunni di una data scuola, ponendo attenzione alle specificità del contesto locale in cui essa opera.**

3.3. Equità e inclusione

In precedenza è stato evidenziato come una 'buona scuola' debba prendersi cura di tutti. Nel misurare gli esiti formativi di una data scuola è necessario perciò considerare i risultati conseguiti da tutti gli studenti di quella scuola e non solo da coloro che riescono a completare positivamente il proprio iter di studio. Più in generale nella valutazione degli esiti va prestata attenzione alla promozione d'una maggiore equità sociale come specifico obiettivo di una 'buona scuola'.

L'equità può essere vista in una duplice prospettiva. La prima è quella delle pari opportunità, ossia la necessità di assicurare a tutti gli studenti uguali *chance* di riuscita scolastica, a prescindere dalla loro estrazione socio-economica, dal genere o dalla nazionalità di provenienza. Tale obiettivo riguarda sia il livello degli apprendimenti raggiunto, sia la prevenzione dai rischi di abbandono o di segregazione nei diversi indirizzi formativi sulla base di caratteristiche di tipo personale o sociale. Il principio delle pari opportunità non richiede di uniformare indistintamente i livelli di apprendimento e di riuscita scolastica, quanto piuttosto di fare emergere le differenze nelle inclinazioni e nelle vocazioni dei singoli studenti, ma prescindendo e, se necessario, contrastando i possibili condizionamenti sociali e di status.

La seconda prospettiva possibile è quella dell'uguaglianza degli esiti e rimanda alla necessità di assicurare comunque a tutti i propri studenti **il raggiungimento di alcuni livelli essenziali di competenza necessari per la partecipazione attiva alla vita sociale e allo sviluppo professionale. L'obiettivo misurabile diventa quindi quello di ridurre l'incidenza numerica e la dimensione del *gap* formativo degli studenti con livelli di apprendimento sotto una determinata soglia.**

L'ottenimento di certi risultati, siano essi definiti riguardo le competenze mediamente raggiunte dagli studenti di una data scuola o rispetto a numerosità e gravità del ritardo di quelli più deboli,



non può certo essere ricondotto alla esclusiva responsabilità della singola scuola (e neppure del sistema scolastico nel suo complesso). Sono chiamate in causa responsabilità su più livelli (il Governo nazionale, le Regioni, i Comuni, le scuole, le famiglie, le comunità locali e le formazioni sociali) e una molteplicità d'interventi (es. finanziamento del diritto allo studio e di servizi integrativi, iniziative di orientamento e di collaborazione finalizzate al successo formativo fra scuola e territorio). Nel valutare una singola scuola, le misure sugli esiti appena richiamate - in termini d'incidenza e dimensione del *gap* di apprendimenti degli studenti più deboli - devono perciò esser affiancate sia dalla considerazione dei processi attivati dall'istituzione scolastica per affrontare tali problemi (es. interventi mirati di supporto agli apprendimenti, moduli di formazione linguistica rivolti agli studenti stranieri appena inseriti), sia da una misura dell'entità delle difficoltà che quella scuola si è trovata a fronteggiare (ad es. misure del *background* familiare o del contesto locale in cui la scuola opera).

4. Esiti, processi e contesto: la necessità d'un modello interpretativo

Come detto, gli esiti raggiunti non sono mai riferibili all'esclusiva responsabilità della singola scuola; allo stesso tempo una 'buona scuola' si caratterizza anche e soprattutto per il contributo che essa fornisce al conseguimento di certi esiti. La valutazione della scuola deve perciò concentrarsi sull'individuazione di tale contributo. Come già detto, **l'eventuale condizione di criticità di una scuola – individuata sulla base del livello delle competenze e più in generale degli esiti formativi dei suoi alunni – non equivale alla valutazione di quella scuola. La valutazione richiede di esaminare l'evoluzione di quelle competenze, ma anche, più in generale, di tener conto del contesto in cui quella scuola opera.**

Ma è solo l'esame in loco del *modus operandi* di quella scuola che consente poi di individuare su cosa e come intervenire. Una valutazione che voglia infatti innescare processi di miglioramento deve anche comprendere la dinamica di funzionamento di quella singola organizzazione scolastica, sì da individuare le specifiche ragioni dei risultati ottenuti e orientare le stesse azioni innovative. Per fare tutto ciò non basta misurare gli esiti e neppure la loro evoluzione nel tempo: è necessario interpretare come certi esiti derivino dall'insieme dei processi interni alla scuola e delle risorse a sua disposizione, tenendo conto del contesto in cui essa opera.



Questo passaggio è ancor più significativo nel caso dell'autovalutazione che, non a caso, viene considerato il primo e imprescindibile stadio del progetto VALES e, più in generale, della traccia operativa delineata nello Schema di regolamento del Servizio Nazionale di Valutazione approvato in prima lettura dal Consiglio dei Ministri del 24 agosto 2012. **L'autovalutazione è proficua nella misura in cui essa - proprio perché svolta da chi dispone di quella *soft information* che dall'esterno è più difficile rilevare e codificare - riesce a individuare concrete piste di revisione dell'organizzazione interna. Essa è perciò innanzitutto un processo di continua riconsiderazione, a fini di miglioramento, del proprio *modus operandi*.**

In questo contesto, la presenza di momenti di valutazione esterna e, più in generale, l'individuazione di criteri e strumenti comuni e di standard omogenei per la stessa autovalutazione, non servono soltanto ad impedire che, banalmente quanto inutilmente, ogni scuola dia peso solo al momento di rendicontazione, che è parte dell'esercizio di autovalutazione, e lo deformi attribuendosi il "massimo dei voti". I riferimenti esterni comuni e omogenei servono soprattutto ad orientare ciascuna Istituzione scolastica verso una prospettiva sistemica di analisi organizzativa interna, utile a riconoscerne le componenti essenziali e le reciproche relazioni ed a leggere il singolo caso comparativamente agli altri.

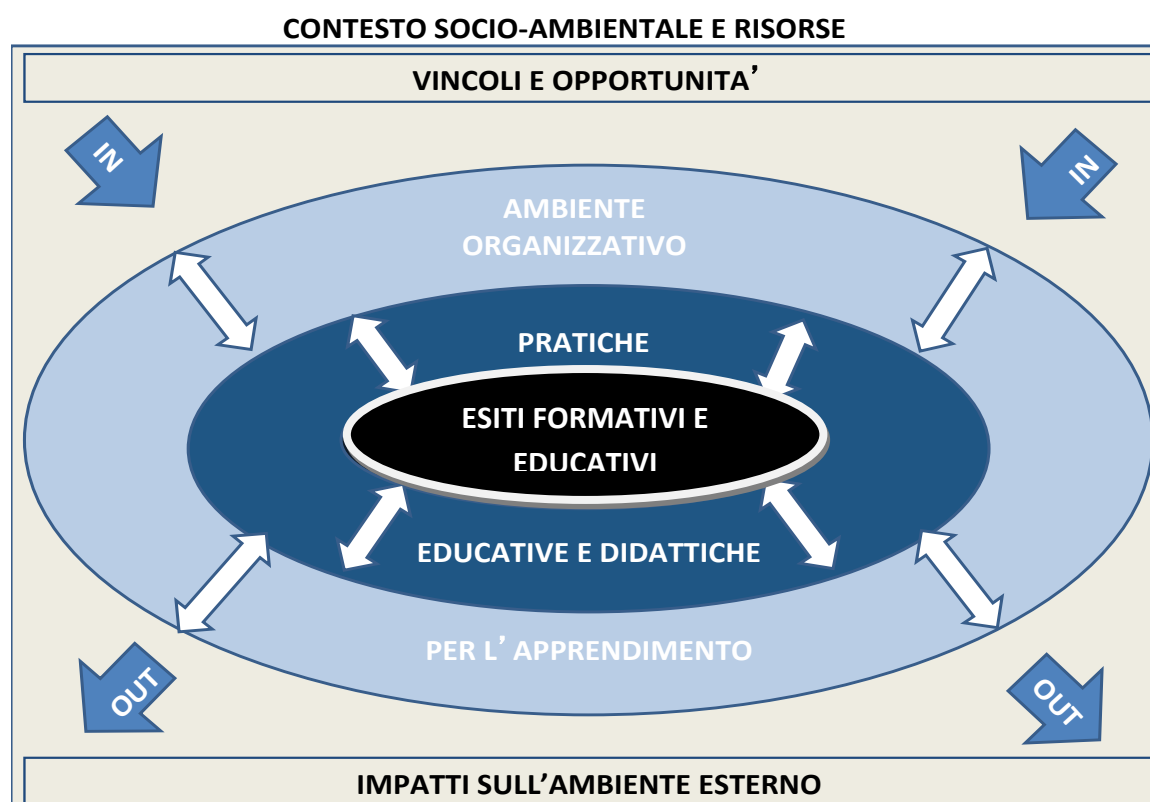
Tale operazione richiede l'uso d'un modello interpretativo duttile; il modello interpretativo (o quadro di riferimento) va inteso come lo schema concettuale che permette di categorizzare aspetti ritenuti rilevanti, che possano offrire un quadro sufficientemente esauriente degli effetti e delle possibili cause. Occorre fornire elementi informativi da differenti punti di vista, provando a spiegare il complesso delle relazioni esistenti fra i diversi fenomeni in campo educativo, a evidenziare criticità su cui intervenire o elementi positivi da valorizzare. Questo modello interpretativo deve inoltre permettere di ragionare in maniera coerente su una pluralità di casi e di contesti, consentendo di ricavare indicazioni concrete per il singolo caso dal confronto con altre situazioni.

Il modello interpretativo proposto (cfr. figura) fa riferimento a una diffusa letteratura sull'analisi organizzativa del servizio fornito dal singolo istituto scolastico ed è **sintetizzabile in quattro classi di fattori:**

- la prima si riferisce agli **esiti formativi ed educativi**, della cui multidimensionalità si è discusso nel par. 2;
- la seconda si riferisce alle **pratiche educative e didattiche** poste in essere nelle singole scuole;



- la terza si riferisce all'**ambiente organizzativo** all'interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano;
- la quarta richiama il **contesto socio-ambientale e le risorse** in cui si iscrive il funzionamento dell'Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l'azione organizzativa e formativa della scuola.



4.1. I processi

Le aree indicate all'interno della rappresentazione grafica come *Pratiche educative e Ambiente organizzativo per l'apprendimento* afferiscono a ciò che comunemente è indicata come **la dimensione dei processi in atto all'interno data della singola scuola**. Sebbene la dimensione dei processi possa essere letta anche in modo indipendente, gli aspetti ivi contenuti, come segnalato dal modello interpretativo, acquistano un valore più sostanziale se letti all'interno di un quadro di riferimento unitario, che collega i processi da un lato alle risorse disponibili in un determinato contesto e dall'altro – soprattutto – agli esiti. Le ricerche sulle scuole efficaci hanno negli anni contribuito a individuare quei processi che, a seconda delle caratteristiche di volta in volta assunte, sono maggiormente rilevanti sugli esiti formativi.



Tra esiti e processi vi può a volte essere una qualche sovrapposizione. Si è ad esempio visto come taluni aspetti non cognitivi degli esiti formativi possano essere misurati, almeno in prima approssimazione, dalla presenza in una data scuola di certi processi (l'esempio fatto nel par. 2.2 riguardava la presenza di momenti di partecipazione alla vita della scuola, che sono un aspetto dell'ambiente organizzativo). Laddove però gli esiti sono chiaramente ordinabili – nel senso che, quanto meno con riferimento a ciascuna singola dimensione degli stessi (ad esempio le competenze matematiche), si può senza ambiguità dire che avere alunni con competenze più elevate sia preferibile - **la presenza o anche l'intensità d'uso d'una certa prassi non comportano un giudizio inequivocabilmente positivo o negativo per una data scuola. Di quella prassi bisogna anche rilevare le modalità effettive di funzionamento**, ad esempio in termini di congruenza interna e con il complessivo *modus operandi* di quella scuola. **Anche attesa la sua effettività** (il suo non essere solo prevista sulla carta), **se ne dovrà poi considerare l'adeguatezza rispetto al contesto in cui la scuola opera e, attesi i suoi costi, con le priorità che la scuola si è data.** Considerare i processi in sostanza significa perciò innanzitutto descriverli accuratamente – anziché limitarsi a scorre la presenza (magari solo sulla carta) lungo una *check list* - in modo da poterne considerare la concreta utilità nella specifica situazione.

Una seconda qualificazione che occorre fare è che, sebbene qui ci si stia concentrando sulla scuola nel suo complesso, **i processi rilevanti da porre sotto osservazione possano operare su più livelli, di classe oltre che di scuola, e su più fronti, all'interno della scuola** (ad esempio con riferimento alle relazioni tra dirigenza e comunità professionale dei docenti) **così come a livello di rapporti con la comunità locale e l'ambiente circostante.** Ad esempio l'azione professionale del singolo docente o del team di docenti interviene a livello di singola classe, laddove invece le politiche, le regole e le prassi educative definite in una data scuola intervengono a livello dell'istituto scolastico nel suo complesso. Tale distinzione, benché ovvia e banale, è importante perché **nel progetto VALES il primo livello di valutazione – quello sui processi in essere a livello di singola classe e/o singoli docenti - può rientrare nel focus delle iniziative di autovalutazione** che, anche laddove basate su strumenti offerti e supportati da INVALSI, vanno definite e realizzate localmente; **viceversa il secondo livello è oggetto di sistematica attenzione per la valutazione esterna. Al tempo stesso va sottolineato come l'attenzione prestata all'autovalutazione è un aspetto del *modus operandi* di una data scuola che costituisce di per sé un elemento valutativo della scuola nel suo complesso.**



L'area delle *Pratiche educative e didattiche* ricomprende ciò che può essere definito come la selezione dei saperi, ossia dei contenuti oggetto dei processi di insegnamento erogati nel lavoro d'aula, e quindi l'adeguatezza e completezza del curriculum effettivamente perseguito. Così come appena presentati questi processi afferiscono al livello di classe; ma vi è anche una loro dimensione che attiene alle scelte curriculari d'istituto ed all'interazione con l'ambiente circostante (in primis le famiglie). In questo ambito vanno anche prese in considerazione le metodologie e le strategie didattiche, ossia le modalità di gestione della mediazione didattica tra allievi e contenuti di sapere nel lavoro d'aula, così come l'organizzazione del *setting* formativo e lo sviluppo della relazione educativa, vista come la dinamica relazionale tra allievi e insegnanti e fra pari nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative. Devono poi essere presi in considerazione gli aspetti relativi alla progettazione didattica e alla valutazione degli studenti, e quindi la capacità degli insegnanti di progettare, condividere e revisionare le proprie scelte progettuali e le modalità di valutazione messe in atto. A quest'area afferiscono inoltre sia i processi di sostegno ai bisogni degli studenti e alla capacità di differenziazione della scuola e quindi la personalizzazione dell'apprendimento, l'inclusione delle molteplici forme di diversità nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative, la capacità di accogliere e di orientare i propri studenti. L'offerta formativa nel suo complesso, incluse le attività opzionali che arricchiscono l'offerta curricolare e che vanno progettate in modo coerente con i bisogni degli studenti, è un ulteriore elemento di attenzione dell'area.

L'area definita come *Ambiente organizzativo* innanzi tutto include processi afferenti a ciò che può essere definito come 'leadership distribuita e collegialità', ossia gli stili di direzione e coordinamento, la collaborazione tra insegnanti, più in generale la promozione di una comunità professionale guidata da una leadership diffusa e condivisa, inclusiva del dirigente e dei suoi più diretti collaboratori, ma non limitata ad essi. La progettazione organizzativa, ossia l'identificazione di ruoli, l'organizzazione delle risorse, degli spazi e del tempo scuola in modo funzionale agli obiettivi strategici dell'istituto, e la gestione strategica delle risorse, e quindi la capacità della scuola di allineare le proprie risorse alle priorità strategiche e a progettazioni mirate catalizzando i contributi interni e le risorse del territorio, la mobilitazione delle risorse finanziarie e strumentali disponibili verso il perseguimento di chiari e coerenti obiettivi strategici d'istituto, caratterizzano altresì l'area in questione.

La partecipazione e il coinvolgimento del territorio e quindi la capacità della scuola di proporsi come partner attivo e strategico delle reti professionali e interistituzionali, caratterizza l'ambiente



organizzativo al livello di sinergie con il territorio. Altri processi che afferiscono all'area sono quelli legati allo sviluppo professionale delle risorse umane: la capacità della scuola di prendersi cura in modo responsabile delle competenze del proprio personale, investendo nella sua formazione e promuovendo un ambiente organizzativo in cui la guida, il supporto e la stessa valutazione diventano meccanismi fondamentali per far crescere professionalmente gli individui e il capitale professionale dell'istituto. Anche i processi relativi alle forme di valutazione interna / autovalutazione afferiscono all'area, così come più in generale lo sviluppo di competenze manageriali di gestione della performance scolastica nelle diverse fasi organizzative di analisi strategica dell'ambiente esterno, di misurazione e monitoraggio delle performance e di rendicontazione sociale.

4.2. Il contesto

Il contesto rappresenta l'ambiente entro cui si svolge l'azione educativa, capace pertanto di influenzarne il successo o il fallimento: conoscerne in modo approfondito le caratteristiche è di grande importanza, in quanto permette di adeguare il *modus operandi* della singola scuola al fine di massimizzare gli esiti conseguibili.

Anche nel caso del contesto si possono distinguere più livelli. **Già a livello di singola classe, la composizione della popolazione studentesca** – in termini di conoscenze inizialmente possedute dagli allievi, di background familiare, nonché di connesse aspettative delle famiglie e modalità di interazione scuola-famiglia – ha un **impatto diretto sugli apprendimenti** (sia con riferimento al dato medio che riguardo a incidenza e dimensione del ritardo dei soggetti più deboli). **Al più complessivo livello di Istituto scolastico, vi è poi anche una dimensione che attiene da un lato alle relazioni tra l'organizzazione scolastica e l'ambiente socio-economico locale** (gli enti locali, le associazioni e in generale le risorse presenti sul territorio), **dall'altro alle risorse potenzialmente a disposizione della scuola**. Disponibilità di risorse e “attenzione” prestata alla scuola si traducono in servizi aggiuntivi offerti dal territorio alle scuole in termini di trasporti, ambienti fisici, servizi di mensa o di pre e post scuola³. **Contano però anche aspetti**

³ Le risorse effettivamente disponibili non rappresentano peraltro un dato imm modificabile, essendo anche influenzate dall'effettiva capacità d'attivarsi in proposito da parte della scuola e del suo dirigente scolastico, in proposito



apparentemente più soft, quali i valori civici e le attitudini diffuse nel territorio, spesso ricompresi nel concetto di capitale sociale. Essi determinano le aspettative nei confronti della scuola, la tipologia di “domande” ad essa rivolte (ad esempio l’attenzione prestata dalle imprese locali alla qualità dei diplomati di una data scuola) e le modalità di partecipazione e interazione con la stessa, compresa la disponibilità a supportarla finanziariamente. **Il contesto locale gioca inoltre un ruolo nel differenziare la situazione delle diverse scuole pur a fronte di regole che, in Italia, sono regole di sistema, formalmente indifferenziate tra le diverse scuole.** Aspetti quali la composizione e la motivazione dei docenti - per come colte da dati quali il *turnover*, le richieste di trasferimento, l’incidenza dei docenti precari o di quelli di una certa età - pur se legate all’operare di meccanismi generali e non a processi e stili organizzativi definiti a livello di singolo istituto, possono variare fortemente a causa del diverso contesto delle singole scuole.

5. Il progetto VALES

Il progetto VALES intende costruire un percorso di autovalutazione e valutazione esterna delle istituzioni scolastiche che, oltre a contribuire alla definizione di immediati interventi di miglioramento nelle scuole direttamente interessate, abbia natura prototipale rispetto all’innesco, nell’intero sistema scolastico, di un ciclo continuo di miglioramento della performance nelle singole scuole.

Da tale punto di vista, nel progetto si intendono **definire strumenti e protocolli a supporto delle azioni di autovalutazione, nonché protocolli operativi e meccanismi di selezione e formazione dei team valutativi esterni, definendo altresì le modalità di interazione tra percorsi e strumenti dell’autovalutazione e momenti della valutazione esterna.** Rispetto al costituendo sistema a regime, il progetto VALES si basa peraltro su una libera adesione da parte delle scuole – aspetto che plausibilmente influirà tanto sui percorsi di autovalutazione che sul rapporto tra scuola e team valutativi. In ciò VALES si differenzia da una vera e propria sperimentazione d’un ipotetico sistema nazionale di valutazione. Questo, sulla base della bozza di Regolamento approvato in prima lettura dal CdM del 24 agosto us, dovrebbe infatti vedere la partecipazione di tutte le scuole ai

essendovi quindi una sovrapposizione, di cui tenere opportunamente conto, tra contesto (esogeno) e processi (endogeni).



processi di autovalutazione, con definizione obbligata da parte delle stesse d'un sintetico documento rendicontativo, e visite valutative esterne periodiche. Nella loro tempistica, queste visite daranno in futuro priorità alle scuole in condizioni ritenute maggiormente critiche e non a quelle più interessate ad aderire a un determinato percorso, laddove VALES si basa sulla libera adesione delle singole scuole. Nel progetto si proverà perciò a definire un percorso di autovalutazione e un percorso di valutazione esterna, nonché a definire i momenti di raccordo tra l'uno e l'altro, ma senza immaginare che sempre e comunque – e soprattutto con immediatezza – il secondo debba seguire il primo. Benché nelle 300 scuole coinvolte in VALES il percorso di autovalutazione sarà comunque seguito a breve da un momento di valutazione esterna, il primo sarà perciò immaginato come qualcosa che possa operare anche indipendentemente dal secondo e non si limiti a fornire, a beneficio dei team valutativi esterni, una prima rendicontazione poi da meglio validare e verificare. **La messa a disposizione e un parziale supporto nell'uso degli strumenti di autovalutazione verranno inoltre estesi anche alle scuole che, pur avendo chiesto di aderire a VALES, sono poi state escluse dal progetto per indisponibilità di risorse.**

Quanto al **percorso di autovalutazione**, esso prende l'avvio da un qualcosa che in realtà sta interessando tutte le scuole italiane, ovverossia la messa a disposizione delle stesse dei propri risultati nelle rilevazioni INVALSI e, da parte del MIUR, di una serie di dati di natura strutturale. A tali sollecitazioni, per le scuole coinvolte in VALES, si aggiungeranno interventi di supporto all'attività di autovalutazione della singola scuola, fondata su un accertamento sistematico dei processi e dei prodotti educativi da parte degli stessi soggetti che operano in essa. Tale prospettiva enfatizza il valore strumentale di un'attività di autovalutazione vista come passo preliminare volto a creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative richieste per la definizione e la messa in atto di interventi di miglioramento. **In concreto, a un'azione di supporto rafforzato alla lettura dei dati INVALSI e MIUR restituiti alla scuola, si abbineranno strumenti più puntuali d'indagine sulla scuola e sui processi in essere al suo interno** - anche a mezzo di questionari con indicatori di riferimento su risorse e processi relativi al funzionamento organizzativo, elaborati e amministrati da INVALSI. **Inoltre saranno messi a disposizione delle scuole questionari per docenti, genitori e studenti che permetteranno di ragionare sul clima interno all'istituzione scolastica e sulla qualità delle relazioni tra queste diverse componenti.** Le informazioni ottenute con l'utilizzo di tali strumenti verranno adoperate sia dalla scuola per "ragionare su se stessa" - in altri termini per avviare un processo interno di definizione di interventi di miglioramento – sia



dall'INVALSI per meglio affinare gli strumenti medesimi e fornire linee di lettura degli stessi alle scuole.

Un importante **momento di sintesi delle riflessioni interne alla scuola passa per la definizione d'un proprio rapporto di autovalutazione, da redigere seguendo apposite *Linee Guida* che avranno la funzione di rendere il più possibile comparabili e standardizzabili, quindi leggibili dall'esterno, i risultati di tale rendicontazione.** Nel rapporto ciascuna istituzione scolastica condensa i risultati del proprio processo di autovalutazione, esprimendo un parere su di sé in merito a determinate aree di valutazione, presentando prove empiriche a corredo e individuando i propri punti di forza e di debolezza.

Il rapporto fornirà anche un anello di congiunzione con il processo di valutazione esterna.

Esso rappresenta infatti uno strumento di comunicazione con i Team di valutazione esterna. Per le scuole VALES, così come più in generale per le scuole interessate da **una valutazione esterna, questa si configura come un momento innanzitutto di verifica e validazione dei risultati dell'autovalutazione.** Per le scuole VALES la definizione di un piano di miglioramento seguirà pertanto questo momento di *diagnosi complessiva* volta a individuare punti di forza e di debolezza del servizio offerto. **Un Team di valutatori condurrà visite di osservazione di tre giorni,** utilizzando diverse tecniche della ricerca qualitativa, inserite all'interno di un protocollo di visita strutturato, elaborato da INVALSI. Dopo aver esaminato i criteri utilizzati da diversi paesi europei per selezionare figure con compiti di valutazione, si è scelto di individuare due profili differenti per la conduzione delle visite: un profilo "interno" al mondo della scuola (dirigenti scolastici e insegnanti che hanno maturato competenze professionali non solo legate all'insegnamento, ma anche alla gestione e all'organizzazione scolastica, alla valutazione e all'autovalutazione) e uno con competenze metodologiche maturate nel campo della ricerca nelle scienze sociali e/o nella valutazione organizzativa (tecniche di rilevazione, gestione e valutazione dei processi formativi, gestione e valutazione delle istituzioni scolastiche o delle organizzazioni). Il primo elemento dovrebbe anche apportare al processo una dimensione di valutazione tra pari (*peer evaluation*); il secondo dovrebbe rafforzare sia la congruenza metodologica nell'uso degli strumenti e delle procedure, sia ridurre i rischi di autoreferenzialità. I Team saranno coordinati da Dirigenti tecnici che, dato il ruolo istituzionale che ricoprono e la conoscenza della legislazione scolastica, sono particolarmente indicati per l'analisi della documentazione prodotta dalle scuole in conformità alle disposizioni previste.



Il protocollo di valutazione esterna, che **verrà in parte ricalcato su esperienze pregresse**, prevede l'analisi dei principali documenti della scuola (POF, Programma Annuale, attraverso griglie predisposte da INVALSI), la verifica della coerenza fra quanto dichiarato della scuola nel *format* della *Griglia di Autovalutazione* e l'effettivo agito della scuola, l'analisi delle politiche scolastiche in termini di servizio offerto e funzionamento dell'istituzione scolastica, la realizzazione di interviste alle diverse componenti scolastiche (individuali e di gruppo, su tracce appositamente elaborate), lo studio di dati di tipo quantitativo (ad es. dei livelli di apprendimento raggiunti nelle prove INVALSI o altri dati messi a disposizione dei Team, rilevati da strumenti appositamente costruiti, fra cui anche quelli per il percorso di autovalutazione delle scuole – questionari, griglie, ecc.). **Il protocollo è volto a permettere ai Team non solo di esprimere un giudizio su diverse aree individuate** (attraverso la compilazione di *Rubriche di valutazione* predisposte da INVALSI), **ma anche di stilare un Rapporto di Valutazione esterna per ciascuna istituzione scolastica** osservata a partire da un *format*, integrando la parte qualitativa con informazioni quantitative presenti in diversi database, e volto a individuare le piste di miglioramento da implementare con il supporto di esperti esterni. I risultati della valutazione esterna saranno oggetto di condivisione tra dirigenti delle istituzioni scolastiche partecipanti, Team di Valutazione e direzione generale degli Uffici Scolastici Regionali coinvolti, al fine di definire il programma di interventi di miglioramento delle scuole interessate, comprensivo degli obiettivi di miglioramento da assegnare direttamente al dirigente scolastico.